

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION DES SCRIPTS PRÉALABLES ET LEUR INCIDENCE SUR LA
COMPRÉHENSION EN LECTURE DES APPRENANTS ADULTES DE
FRANÇAIS LANGUE SECONDE DU NIVEAU INTERMÉDIAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

TETYANA MOLODETS

JUIN 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mes parents,
À mon mari, Alexandre, et à mon fils, Roman

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements s'adressent à Mme France Boutin, directrice de mémoire, pour son encadrement tout au long de mon cheminement, son énorme patience et sa disponibilité. Ses conseils avisés étaient toujours pertinents et constructifs.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement mes deux lectrices, Mme Lucie Godard et Mme Marie-Christine Beaudry, pour leurs commentaires judicieux.

Mes remerciements s'adressent également à Mme Diane Pellerin, assistante de gestion de programmes aux cycles supérieurs, département de didactique des langues, pour ses qualités administratives et humaines.

Un merci tout spécial va à Mme Jocelyne Millet, conseillère en orientation, et à Mme Nadia Mérouani, enseignante de français, pour leur inestimable contribution lors de la cueillette de données.

Enfin, je ne saurais oublier ma famille pour ses énormes sacrifices. Son soutien m'a aidée à surmonter plusieurs obstacles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les variables qui affectent la compréhension en lecture en L2	4
1.2 Le script préalable comme un type de schéma.....	5
1.3 Pertinence de l'étude	6
1.4 Retombées pédagogiques	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	9
2.1 Analyse des travaux théoriques sur le concept de script.....	9
2.2 Définitions des termes clés.....	12
2.3 La compréhension en lecture et les scripts.....	16
2.4 Connaissances nécessaires pour la compréhension de texte écrit en L2.....	17
2.5 Analyse des recherches empiriques sur l'importance des <i>scripts</i> dans la compréhension en lecture	19
2.5.1 En langue première.....	19
2.5.2 En langue seconde	20
2.6 Instruments de mesure des <i>scripts préalables</i>	23
2.7 Questions de la recherche.....	25
2.8 Hypothèses de la recherche	26
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	28

3.1	Sujets de l'étude	28
3.2	Les instruments de collecte des données.....	29
3.2.1	Le questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts de <i>la fête du Mouton</i> et de <i>la fête de l'Halloween</i>	30
3.2.2	Les textes.....	32
3.2.3	Le test de compréhension.....	34
3.2.4	Les entrevues avec les sujets pour vérifier l'utilisation des <i>scripts</i>	35
3.3	Validation des instruments de mesure.....	35
3.4	Le déroulement de l'expérience	36

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		40
4.1	Questionnaire portant sur l'identification des <i>scripts préalables</i> avant la lecture.....	40
4.1.1	Première partie du questionnaire.....	41
4.1.2	Deuxième partie du questionnaire.....	44
4.2	Test de compréhension en lecture	48
4.2.1	Résultats du test de compréhension après la lecture du premier texte. Groupes A et B.	49
4.2.2	Résultats du test de compréhension après la lecture du deuxième texte. Groupes A et B.	51
4.2.3	Groupe A : lecture du texte sur la <i>fête de l'Halloween</i> avant le texte sur la <i>fête du Mouton</i>	53
4.2.4	Groupe B : lecture du texte sur la <i>fête du Mouton</i> avant le texte sur la <i>fête de l'Halloween</i>	55
4.2.5	Différence des moyennes du test de compréhension après la lecture du premier et du second texte (groupes A et B).....	57
4.2.6	Différence entre les moyennes du test de compréhension du groupe A et B.....	59
4.2.7	Relation entre la variable maîtrise du français (tableaux 4.1 et 4.2) et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B)	59
4.2.8	Relation entre la variable durée de résidence des sujets au Québec et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B)	60

4.2.9	Relation entre la variable nombre d'années d'apprentissage du français et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B).....	60
4.3	Temps de lecture du texte familier (la <i>fête de l'Halloween</i>) et du texte non familier (la <i>fête du Mouton</i>) des sujets.....	61
4.3.1	Différence entre les moyennes temps de lecture et temps de test ...	65
4.4	Les entrevues avec les participants pour clarifier l'utilisation des scripts	67
4.4.1	Question sur la connaissance de deux fêtes.....	67
4.4.2	Perception des sujets du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus	68
4.4.3	Recours au script préalable pour comprendre un texte familier et un texte non-familier	71
4.4.4	Familiarité des sujets avec la <i>fête du Mouton</i>	73
4.4.5	Utilisation de l'expérience en lecture du premier texte pour la meilleure compréhension du second texte.....	74
4.4.6	Question sur le titre le plus motivant à la lecture du texte	75
4.4.7	Question sur le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs	77
4.4.8	Question sur la motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier	79
4.4.9	Question sur le désir d'en savoir davantage sur les deux fêtes	82
4.4.10	Question sur les habitudes de lecture de nos sujets.....	84
CHAPITRE V		
DISCUSSION ET CONCLUSION.....		87
5.1	Discussion des résultats obtenus	87
5.1.1	L'utilisation des scripts préalables pour accéder à la compréhension en lecture en français L2	88
5.1.2	La présence du script préalable chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2	88
5.1.3	Les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère	90
5.2	Limites de l'étude.....	92
5.3	Perspectives de recherche	93

CONCLUSION	95
APPENDICE A	
BERNHARDT (2005) : MODÈLE COMPENSATOIRE DE LECTURE EN L2	97
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES ET D'IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DE LA <i>FÊTE DU MOUTON</i> ET DE LA <i>FÊTE DE L'HALLOWEEN</i>	98
APPENDICE C	
LE TEXTE LA <i>FÊTE DU MOUTON</i> / LE TEXTE LA <i>FÊTE DE L'HALLOWEEN</i> (DALLÉ, 1988)	102
APPENDICE D	
CONSIGNES DESTINÉES AUX SUJETS	106
APPENDICE E	
TEST DE COMPRÉHENSION	111
Test de compréhension <i>La fête du Mouton</i>	113
Test de compréhension <i>La fête de l'Halloween</i>	115
APPENDICE F	
LES ENTREVUES / LE PROTOCOLE POUR LES ENTREVUES	117
BIBLIOGRAPHIE	122

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1	Résultats du test de compréhension après la première lecture (gr. A et B).... 51
4.2	Résultats du test de compréhension après la deuxième lecture (gr. A et B)... 52
4.3	Résultats du test de compréhension du groupe A (Halloween/Mouton) et du groupe B (Mouton/Halloween)..... 55
4.4	Temps de lecture et de test en minutes. Groupe A : lecture du texte sur la fête de l'Halloween avant le texte sur la fête du Mouton..... 63
4.5	Temps de lecture et de test en minutes. Groupe B : lecture du texte sur la fête du Mouton avant le texte sur la fête de l'Halloween..... 65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Caractéristiques structurales et sémantiques des deux textes sur la fête (Dallé, 1988).....	33
3.2 Le déroulement de l'expérience	39
4.1 Réponses au questionnaire (questions 1 à 5) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe A (n=13).....	43
4.2 Réponses au questionnaire (questions 1 à 5) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe B (n=11)	44
4.3 Réponses au questionnaire (questions 6 à 11) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe A (n=13).....	47
4.4 Réponses au questionnaire (questions 6 à 11) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe B (n=11).....	48
4.5 Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte du groupe A sur l' <i>Halloween</i> et du groupe B sur le <i>Mouton</i>	50
4.6 Résultats du test de compréhension suite à la lecture du deuxième texte du groupe A sur le <i>Mouton</i> et du groupe B sur l' <i>Halloween</i>	53
4.7 Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte (Halloween) et du deuxième texte (Mouton) par le groupe A (H – M), sujets (n=13)	54
4.8 Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte (Mouton) et du deuxième texte (Halloween) par le groupe B (M - H), sujets (n=11)	56
4.9 Temps de lecture et de test en minutes. Groupe A: lecture du texte sur la <i>fête de l'Halloween</i> avant le texte sur la <i>fête du Mouton</i>	62

4.10	Temps de test en minutes. Groupe B: lecture du texte sur la <i>fête du Mouton</i> avant le texte sur la <i>fête de l'Halloween</i>	64
4.11	Perception des sujets du groupe A du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus	69
4.12	Perception des sujets du groupe B du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus	70
4.13	L'utilisation des connaissances préalables sur la <i>fête de l'Halloween</i> pour comprendre le texte sur la <i>fête de l'Halloween</i> (Q. 3) et sur la <i>fête du Mouton</i> (Q. 4). Gr. A (n=13).....	72
4.14	L'utilisation des connaissances préalables sur la <i>fête de l'Halloween</i> pour comprendre le texte sur la <i>fête de l'Halloween</i> (Q. 3) et sur la <i>fête du Mouton</i> (Q. 4). Gr. B (n=11).....	73
4.15	Meilleure compréhension du second texte. Groupes A et B	75
4.16	Le titre le plus motivant à la lecture du texte pour le groupe A (n=13)	76
4.17	Le titre le plus motivant à la lecture du texte pour le groupe B (n=11)	77
4.18	Le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs du groupe A (n=13)...	78
4.19	Le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs du groupe B (n=11)...	79
4.20	Motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier. Groupe A (n=13).....	80
4.21	Motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier. Groupe B (n=11)	81
4.22	Question sur le désir de savoir davantage sur la fête de l'Halloween et sur la fête du Mouton. Groupe A (n=13)	82
4.23	Question sur le désir de savoir davantage sur la fête du Mouton et sur la fête de l'Halloween. Groupe B (n=11).....	83
4.24	Habitudes de lecture des sujets. Groupe A (n=13).....	85
4.25	Habitudes de lecture des sujets. Groupe B (n=11)	86

RÉSUMÉ

Plusieurs chercheurs semblent d'avis que même si le lecteur possède les connaissances linguistiques, s'il ne dispose pas d'un script approprié, il éprouvera des difficultés à lire un texte dont le contenu lui est peu familier. Notre objectif était d'apporter un éclairage sur la problématique de l'activation des scripts préalables pendant la lecture par les apprenants adultes de langue seconde (L2). Plus particulièrement, cette recherche visait un triple objectif. Elle cherche à vérifier, d'une part, (a) si des sujets adultes allophones utilisaient leurs scripts préalables pour accéder à la compréhension en lecture en français L2. D'autre part, elle tente de savoir (b) si la présence du script préalable chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2. Pour finir, elle veut connaître (c) si les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère. Les tests de compréhension ont été faits à partir de deux textes équilibrés au niveau des difficultés grammaticales, lexicales et sémantiques, l'un portant sur la *fête du Mouton* au Cameroun et l'autre sur l'*Halloween* au Québec. Notre recherche a été conduite dans un centre d'éducation des adultes spécialisé en francisation auprès d'apprenants adultes ayant une langue et une culture d'origine différentes du français et ayant un niveau intermédiaire en français L2. Tous nos sujets habitaient à Montréal, ville majoritairement francophone, depuis au moins un an et connaissaient le déroulement de l'*Halloween*. Avant la lecture des textes, un questionnaire a été utilisé pour identifier les apprenants qui possédaient les scripts des événements qui allaient se dérouler dans les textes. Chaque texte était accompagné d'un test de compréhension. Le jour suivant l'expérimentation, des entrevues individuelles avec les sujets ont servi à valider les résultats obtenus. Les résultats de la recherche indiquent que si les apprenants adultes allophones possèdent des *scripts préalables* des événements qui vont se dérouler dans les textes à lire, ils les utilisent pour accéder à la compréhension en lecture en L2. Si les sujets n'ont pas des *scripts préalables*, lorsqu'il s'agit d'un sujet non familier, ils font des transferts des connaissances d'un événement à l'autre dans la compréhension du texte non familier. De plus, les résultats démontrent que la variable *connaissances linguistiques* est significative par rapport à la compréhension du texte familier. Pour finir, les entrevues de clarification des résultats des tests de compréhension ont démontré que la *motivation* et l'*intérêt à la lecture* sont les variables importantes qui influencent positivement la compréhension en lecture pour la majorité des sujets.

Mots clés: compréhension en lecture en FL2 (français langue seconde), difficulté, adultes, script préalable, utilisation, amélioration, compréhension.

INTRODUCTION

Avant les années 1970, la lecture en langue seconde était vue comme subordonnée à l'enseignement de l'oral. Et c'est seulement avec l'apparition de nouvelles tendances cognitivistes dans la théorie de l'acquisition des langues secondes que la lecture a commencé à être perçue comme un processus actif qui accorde un rôle important aux stratégies globales en compréhension.

Une recension des études sur la compréhension en lecture en langue seconde (L2) nous a permis de constater que malgré les recherches multiples chez les apprenants adultes, le problème de compréhension reste toujours présent, car il est difficile d'identifier quels facteurs au juste l'affectent. Pour comprendre ce problème, nous avons consulté le *modèle compensatoire* de Bernhardt (2005), (Appendice A). C'est le modèle le plus récent en lecture qui valorise le concept du traitement compensatoire en lecture, c'est-à-dire que pour compenser le déficit d'une source des connaissances on utilise une autre source. Il identifie les variables en jeu dans le processus de compréhension qui ont été le plus étudiées dans les recherches empiriques. Selon ce modèle, la moitié des variables, soit 50 %, qui affectent la compréhension en lecture ont bien été étudiées. De ce pourcentage, 20 % de ces variables sont attribuées à la *littératie* en langue première et les autres 30 % sont accordées aux *connaissances linguistiques* en langue seconde. L'autre moitié des variables selon le *modèle de Bernhardt* (2005) sont des variables *non expliquées*, telles que les *scripts préalables*, les *connaissances du contenu et du sujet*, l'*intérêt*, la *motivation* ainsi que les *stratégies de compréhension*.

Notre analyse des écrits sur la compréhension en lecture nous a permis de voir que certains chercheurs (Johnson, 1982; Floyd et Carrell, 1987; Dallé, 1988; De Serres, 1990; Dejamonchai, 1999) incluent dans leurs recherches les variables *bien étudiées*,

identifiées par Bernhardt (2005), soient les *connaissances linguistiques* et la *littératie*, ainsi que des variables *non expliquées*, telles que les *scripts préalables*, les *connaissances du contenu et du sujet* ainsi que la *motivation*. Selon Bernhardt et Kamil (1994), même lorsque les apprenants ont des connaissances linguistiques, s'ils ne possèdent pas le *script préalable* qui mène à la compréhension plus profonde, ils auront de la difficulté à accéder à la compréhension d'un texte. Ce même problème est accentué par un mauvais choix de textes, c'est-à-dire un texte dont le contenu est difficilement accessible au lecteur, pour différentes raisons, dont le fait qu'il représente une culture étrangère. D'après Dallé (1988), les textes qui ne sont pas familiers aux lecteurs ne peuvent pas activer les structures de connaissances ou *scripts préalables* de l'apprenant. La solution de Dallé pour améliorer ce problème est de construire des textes qui puissent activer les *scripts préalables* du lecteur.

Les résultats des recherches en L2 semblent indiquer que le *script préalable* de l'apprenant joue un rôle important dans la compréhension en lecture. Notre recherche visait un triple objectif. Elle cherche à vérifier, d'une part, (a) si des sujets adultes allophones utilisaient leurs scripts préalables pour accéder à la compréhension en lecture en français L2. D'autre part, elle tente à savoir (b) si la présence du script préalable chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2. Pour finir, elle veut connaître (c) si les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère.

Selon les recherches de Johnson (1981, 1982), de Floyd et Carrell (1987), de Dallé (1988) et d'Ahmadi (2007), lorsque l'apprenant possède le *script* nécessaire pour comprendre le texte, il est plus efficace en lecture, car il peut prédire la suite du texte, sans avoir à décoder chaque mot. Pour voir l'importance des autres variables *non expliquées* (Bernhardt, 2005) sur la compréhension, nous allons recourir à des entrevues avec nos sujets après le test de compréhension.

Dans le premier chapitre, nous allons d'abord présenter la problématique de notre étude. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, nous exposerons les repères théoriques qui contribuent au développement de la problématique. Puis, au chapitre trois, nous décrirons la démarche méthodologique. Nous exposerons en détails les instruments de mesure utilisés et la procédure adoptée quant au déroulement de l'expérimentation. Dans le chapitre quatre, nous ferons, d'abord, état des résultats obtenus aux tests de compréhension en lecture, de même que des réponses obtenues à l'entrevue. Ensuite, dans le même chapitre nous exposerons les résultats de l'analyse statistique. Et pour finir, au chapitre cinq, nous ferons la discussion des résultats de recherche, nous identifierons les limites et les perspectives de cette recherche et nous présenterons la synthèse des résultats ainsi que les conclusions.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La présente recherche porte sur l'importance des *scripts préalables*, ces structures ou représentations de situations stéréotypées, construites à partir de l'expérience de vie des individus d'une société donnée (Schank, 1982; Dallé, 1988). Avant d'exposer les notions théoriques servant de fondements à cette recherche, nous présenterons les variables qui affectent la compréhension en lecture en L2. Ensuite, nous exposerons un type de *schéma*, le *script préalable*. Enfin, nous décrirons la pertinence de l'étude et ses retombées pédagogiques.

1.1 Les variables qui affectent la compréhension en lecture en L2

La compréhension de texte écrit en langue seconde est un processus complexe qui exige, de la part du lecteur, l'activation de plusieurs variables, telles que les *connaissances linguistiques* en L2, les *habitudes de lecture* en L1 et les autres variables *peu étudiées*, liées aux connaissances préalables du lecteur. Les *connaissances linguistiques* en langue seconde et la *littératie* en L1 contribuent d'une manière significative à la compréhension en lecture des apprenants adultes de L2 (Bernhardt et Kamil, 1994; Bernhardt, 2005). Pourtant, lors de la lecture en langue seconde, bien que l'apprenant ait compris tous les mots d'un texte, souvent il n'arrive pas à en dégager le sens global (Bertin, 1988). Dans ce cas, les connaissances linguistiques en langue seconde sont insuffisantes pour accéder à la compréhension du texte. Selon Bernhardt (2005), d'autres variables peu étudiées à date par les

chercheurs, telles que les *stratégies de lecture*, les *connaissances* et les *scripts préalables* du lecteur semblent jouer un rôle important dans la compréhension en lecture.

1.2 Le script préalable comme un type de schéma

Depuis le milieu des années 1970, l'intérêt porté aux *schémas* par la science cognitive souligne bien leur importance dans le processus de la compréhension en lecture. Selon Tardif (1992, p. 201), dans la mémoire à long terme « les connaissances [...] ne sont pas dissociées les unes des autres [...] au contraire, elles sont reliées entre elles d'une façon systématique; elles sont organisées et fortement hiérarchisées » en schémas qui sont une forme d'organisation des connaissances. Grâce aux *schémas*, le lecteur peut « traiter de façon significative les informations qui sont transmises et reconstruire le sens adéquatement » (Tardif, 1992, p. 202). La fonction principale des *schémas* est la construction d'une interprétation d'un événement, d'un objet ou d'une situation (Rumelhart, 1980). Les *schémas* influencent les stratégies de traitement en cours de lecture et le niveau de compréhension des lecteurs. Selon Pritchard (1990, p.275),

« Knowledge is stored in schematic structures or schemata which are organized representations of one's background experiences. These schemata are influenced by the culture in which one lives. Schemata provide an interpretive framework which reader may utilize when reading. »

Les scripts représentent un type de schémas ou l'ensemble structuré des séquences d'événements d'un contexte particulier (Schank et Abelson, 1977) qui est aussi important dans le processus de traitement de l'information. Les chercheurs, Johnson (1981, 1982), Floyd et Carrell (1987), Dallé (1988), Pritchard (1990), Tardif (1992), et Ahmadi (2007), s'entendent pour dire que le *script préalable* de l'apprenant joue un rôle important dans la compréhension en lecture. Selon Bernhardt et Kamil (1994), même lorsque les apprenants ont les connaissances linguistiques, s'ils ne possèdent pas les *scripts préalables*, ils accèdent difficilement à la compréhension

d'un texte. Quand le texte n'est pas familier aux lecteurs, représente une culture étrangère, ceux-ci ne peuvent pas activer de *scripts préalables* leur permettant d'accéder à la compréhension du texte (Dallé, 1988).

Le rôle des *scripts préalables* en compréhension augmente lorsque l'apprenant atteint un certain seuil de connaissances linguistiques et de littératie en L2. Selon le modèle de Bernhardt (2005), ce moment a lieu dès que le lecteur s'approche du niveau intermédiaire en L2. À partir de ce moment, il n'a plus besoin d'utiliser les stratégies locales pour accéder au sens global du texte. Si l'apprenant de ce niveau possède le *script* nécessaire pour comprendre le texte et sait comment l'activer, il est plus efficace en lecture, car il peut prédire la suite du texte sans avoir à décoder chaque mot.

1.3 Pertinence de l'étude

Le *script préalable* est une variable importante affectant le processus de compréhension en lecture en L2 (Tardif, 1992). Dans notre recherche, nous voulons apporter un meilleur éclairage sur les 50 % de variances *non expliquées* dont les *scripts préalables* font partie et à laquelle fait référence Bernhardt (2005). Dans cette étude descriptive, nous voulons vérifier le recours au *script préalable* pendant la lecture par des sujets adultes et déterminer l'importance des *scripts* pour accéder à la compréhension en lecture.

Notre étude permettra de vérifier l'importance de l'activation du script préalable des lecteurs en langue seconde comme une activité de pré-lecture pour faciliter la compréhension d'un texte en L2. Selon Tardif (1992), il importe d'enseigner le script de l'événement qui va se dérouler dans le texte puisqu'il est porteur de la notion non familière aux lecteurs. Avant même que les étudiants n'aient le texte en main, le professeur peut envisager de pratiquer un type *d'exercices de pré-sémantisation* : visionnement d'une série de diapositives ou d'un film introduisant le sujet du texte, discussion autour d'un ou de plusieurs thèmes se rapportant au texte (Bertin, 1988).

L'objectif de ces exercices est «d'activer chez les futurs lecteurs les «scénarios» auxquelles ils devront faire appel pour comprendre le texte et faciliter l'embranchement des stratégies de mise en rapport» (Bertin, 1988, 532).

Pour améliorer la compréhension en lecture des apprenants adultes de L2, Fayol (1992) suggère aux enseignants de L2 d'enseigner des *stratégies de compréhension* en lecture pour clarifier le but de lecture, activer les connaissances préalables des lecteurs, établir et tester les inférences, allouer sélectivement l'attention en fonction de l'importance. Moirand (1979) propose de montrer aux apprenants des pratiques de lecture auxquelles ils n'auraient pas eux-mêmes pensé ou qu'ils n'auraient pas songé à utiliser. Selon Hudson (1982) et Grabe (1986), les *activités de pré-lecture* aident à activer les *schémas* des lecteurs en L2 et, par la suite, leur compréhension en lecture s'améliore :

«Students practicing a prereading task performed better than other students, essentially because their internal organizational schemata had been activated. These students were able to incorporate information from the text to adjust what might otherwise have been rather crude knowledge based schemata of the subject matter. In this way they were better able to anticipate and interpret when they were asked to read the material. » (Grabe, 1986, p.36).

En guise de recommandation aux enseignants de lecture, Floyd et Carrell (1987) leur suggèrent d'enseigner aux apprenants les *schèmes culturels* manquant dans leur mémoire : «ESL teacher must provide the student with the appropriate cultural schemata she is lacking, and must also teach the student how to build bridges between existing knowledge and new knowledge. » (Floyd et Carrell, 1987, p. 103)

Lorsque l'enseignant présente le script d'un événement, il est important qu'il tienne compte des trois dimensions du script : l'*importance* ou les actions les plus importantes de l'événement, la *succession* ou l'ordre de succession de l'événement et l'*appartenance* ou les rôles attribués aux personnages (Dallé, 1988). Ainsi, la connaissance des trois dimensions du script permettra au lecteur d'acquérir une certaine expérience du déroulement de l'événement, et, par conséquent, en lisant le

texte et en activant ses *scripts préalables*, il pourra comprendre le contenu plus en profondeur.

1.4 Retombées pédagogiques

La présente recherche soulève la question de l'importance relative au *script préalable* du lecteur adulte allophone dans le processus de compréhension en lecture. Notre étude permettra d'apporter un meilleur éclairage des variables *non expliquées* dont fait référence le *modèle de Bernhardt* (2005), telles que le *script préalable* du lecteur, la *motivation* et l'*intérêt* pour la lecture. Les entrevues personnalisées avec nos sujets vont nous permettre de clarifier le rôle de la motivation et du choix de textes avec le sujet familier ou non familier sur la compréhension en lecture en L2.

Le résultat de la présente recherche va être important au niveau de la formation initiale et continue des enseignants. Ces derniers verront l'importance de l'activation du *script préalable* comme une des stratégies de pré-lecture. Étant donné que des lecteurs adultes de L2 possèdent des stratégies de lecture en L1 ainsi qu'un bagage de connaissances du monde, l'objectif des enseignants sera d'emmener ces lecteurs à utiliser leurs connaissances et à faire le transfert de stratégies de compréhension de lecture de L1 à L2.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous présentons le cadre théorique à l'intérieur duquel s'inscrit notre recherche. L'élaboration de ce cadre s'est effectuée autour des concepts, théories et recherches portant sur les variables identifiées dans la littérature qui affectent le processus de compréhension en lecture. Ce chapitre débute par l'analyse des travaux théoriques sur le concept de *script* (2.1); ensuite, nous passons en revue des définitions des concepts fondamentaux et des termes clés (2.2), plus particulièrement, les *scripts* dans la compréhension en lecture (2.3); nous exposons les connaissances nécessaires pour la compréhension de texte écrit en L2 (2.4) et nous mettons à jour les recherches portant sur les *scripts préalables* (2.5). Finalement, nous présentons une brève revue des instruments de mesure des scripts (2.6) utilisés dans les recherches précédentes à partir desquels nous avons développé les instruments de collecte des données pour cette étude.

2.1 Analyse des travaux théoriques sur le concept de script

En 1932, Bartlett a introduit la notion de *schéma* et il a démontré l'impact des *schémas* sur la mémoire. Le *schéma* est alors défini comme une organisation très générale de la mémoire, représentation mentale des traits typiques et des caractéristiques essentielles d'un objet ou d'un processus. Les *schémas* conviennent autant aux objets et aux concepts qu'aux événements :

« *Schema* refers to an active organization of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response. That is, whenever there is any order or regularity of behavior, a particular response is possible only because it is related to other similar responses which have been serially organized, yet which operate, not simply as individual members coming one after another, but as a unitary mass. [...] Determination by schemata is the most fundamental of all the ways in which we can be influenced by reactions and experiences which occurred sometime in the past. » (Bartlett, 1932, p. 201).

Bartlett (1932) mentionne que la schématisation des souvenirs qui sont liés les uns avec les autres par les intérêts communs constitue un organisme vivant et évoluant :

« All the experiences connected by a common interest: in sport, in literature, history, art, science, philosophy and so on, on a higher level. [...] There is not the slightest reason; however, to suppose that each set of incoming impulses, each new group of experiences persists as an isolated member of some passive patchwork. They have to be regarded as constituents of living, momentary settings belonging to the organism... » (Bartlett, 1932, p. 201).

Piaget (1966), tout comme Bartlett (1932), parle de *la schématisation des souvenirs*. Il a donné sa définition des *schèmes* :

«A «schème» is that part of an action or operation which is repeatable and generalizeable in another action or operation; it is that part of which is essentially characteristic of the action or operation. [...] All the memory-images which are conserved only by being based on «schèmes». In fact everything that we have seen, in each of our experiments, shows the tight dependence of memory on the conservation and the development of «schèmes». (Piaget, 1966, p. 15).

Schank et Abelson (1977) ont introduit la notion du *script* pour désigner les *schémas* relatifs aux événements. Le *script* est donc une séquence normalisée d'événements, c'est-à-dire une suite prédéterminée d'actions stéréotypées qui décrit une situation récurrente.

« A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. [...] Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotypes sequence of actions that defines a well-known situation. » (Schank et Abelson, 1977).

Selon Piaget (1966) et Schank et Abelson (1977) des *scripts* sont constamment élaborés suivant la succession des expériences. Si l'expérience ne se reproduit pas, aucun *script* n'est formé.

Giasson (1990) met l'accent sur le rôle du *schéma* dans la compréhension en lecture : « Un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire un schéma qui rend bien compte des objets et des événements décrits dans le texte ». Elle mentionne qu'une bonne partie de nos connaissances est organisée sous forme de *schémas* qui représentent de larges unités ou blocs (actions, séquences d'actions, événements). Par exemple, lorsqu'on achète une voiture, on garde en tête un souvenir de cet événement, c'est-à-dire une information particulière, et en même temps, on acquiert une connaissance générale ou un schéma *acheter-vendre*.

Les *schémas* possèdent des variables. Par exemple, dans le schéma *acheter-vendre*, ces variables sont *acheteur*, *vendeur*, *marchandise*, *monnaie d'échange*. D'après Giasson (1990), le processus d'activation du *schéma* ressemble à la solution d'un casse-tête. Le lecteur a l'impression que le texte a été bien compris quand il a activé un *schéma* qui répond à ces conditions : chaque morceau d'information est placé dans une case, toutes les cases contiennent des informations et le tout constitue un message cohérent. À la différence d'un casse-tête, où il n'y a pas d'espace libre, dans un *schéma* toutes les cases ne sont pas comblées par le texte. Ces cases doivent être remplies par le lecteur.

2.2 Définitions des termes clés

Les concepts fondamentaux et les termes clés que nous définissons dans cette section sont : le *script préalable* du lecteur, le *script culturel* ou les *connaissances du monde*, le *schéma* ou les *connaissances antérieures*, les *connaissances générales*. La définition succincte des concepts fondamentaux nous a permis d'exposer les recherches sur le rôle des *scripts* dans la compréhension du texte.

Bon nombre de chercheurs (dont Schank, 1982; Carrell, 1983; Dallé, 1988; Alderson, 2000) semblent être d'accord pour affirmer que la distinction entre les termes *script* et *schéma* est minime. Selon un autre groupe de chercheurs (Giasson, 1990; Cornaire, 1991; Armand, 1996 et Dejamonchai, 1999) cette différence n'existe même pas. Pourtant, cette disparité dans l'utilisation de la terminologie influence les résultats des recherches, car si on ne définit pas clairement, avant l'étude, ce qu'on veut mesurer, c'est-à-dire quel type de connaissances du lecteur (ses *connaissances antérieures*, acquises avant la lecture [le *schéma*, «background knowledge»] ou les *connaissances des situations stéréotypées et conventionnelles* vécues par le lecteur [le *script* du lecteur, «knowledge how the world works», «world knowledge»]), il devient très difficile, voire impossible, de savoir ce qu'on mesure.

Selon la *théorie des schémas* (Carrell, 1983; Carrell et Eisterhold, 1983), la compréhension résulte de la capacité du lecteur à lier les informations du texte à ses connaissances antérieures. Dans ce sens, le texte lui-même n'est pas le conducteur du sens, ce sont les connaissances antérieures qui déterminent la compréhension. Le terme généralement utilisé pour désigner ce type de connaissances est le *schéma* du lecteur. Le *schéma* (*schemata* en anglais) représente les structures des connaissances acquises avant la lecture, emmagasinées en mémoire et qui sont activées dans le processus de compréhension. Pritchard (1990) ajoute que les *schémas* influencent les stratégies de traitement en cours de lecture et le niveau de compréhension des lecteurs.

« Knowledge is stored in schematic structures, or schemata which are organized representations of one's background experiences. These schemata are influenced by the culture in which one lives. Schemata provide an interpretive framework which reader may utilize when reading. » (Pritchard, 1990, p. 275).

Les *schémas* conviennent autant aux objets, aux concepts qu'aux événements. Selon Tardif (1992), le *schéma* est une forme d'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme.

Avec un schéma dans la mémoire à long terme, la personne dès qu'elle lit un texte qui fait référence à un restaurant ou qu'elle entend quelque chose à ce sujet, a une structure de connaissances qui lui permet de traiter de façon significative les informations qui sont transmises et reconstruire le sens adéquatement (Tardif, 1992, p. 202).

Le terme *script* est plus approprié pour notre recherche que le terme *schéma*, car le *script* est un type de *schéma* et il réfère à des situations stéréotypées et conventionnelles vécues par le lecteur. De plus, le *script* s'appuie sur une conception de la mémoire organisée autour d'expériences personnelles (Schank, 1982). Ces expériences sont très diverses : comment se déroule le repas au restaurant, comment célèbre-t-on une fête. Cette mémoire est de nature dynamique, c'est-à-dire qu'elle pourrait réorganiser ses structures de connaissances pour les confronter avec d'autres données nouvelles contradictoires (Schank, 1982). Le *script* est théoriquement utile aux mécanismes de traitement du langage dans la mesure où ce dernier dépend non seulement des connaissances sur le monde, mais aussi de l'incorporation de ces connaissances dans un système de mémoire qui organise les expériences personnelles (Schank, 1982). Les *scripts*, structures de connaissances organisées en mémoire, comportent une dimension *spatio-temporelle* (la *séquentialité* ou *succession* des événements constitués en scènes) et une dimension *hiérarchique* (l'insertion d'aspects-événements spécifiques dans des macroévénements plus englobants) (Schank et Abelson, 1977). Le principe de *séquentialité* veut qu'il existe une succession stricte des événements dans les situations stéréotypées. Le principe de *hiérarchie* implique une certaine centralité des événements dans le script : certaines

actions sont indispensables au script et résumé des scènes consistant en actions du niveau subordonné (Schank et Abelson, 1977).

Dans le cadre de notre recherche, le terme clé est le *script préalable du lecteur* (Dallé, 1988). Selon Dallé, ce terme comprend deux notions centrales pour notre recherche :

1. les représentations des situations semblables dans la mémoire du lecteur;
2. les connaissances du monde du lecteur qui sont reliées à l'expérience acquise sur son vécu des situations semblables ou stéréotypées.

Selon Schank (1982), Carrell (1983), Dallé (1988), et Alderson (2000), la distinction entre les termes *script* et *schéma* existe, mais elle est minime. Le *script* (Shank, 1982; Carrell, 1983; Dallé, 1988;) est une représentation dans la mémoire du lecteur des structures des événements ou situations stéréotypés. Ces structures des événements déterminent quel comportement est approprié dans une situation particulière. Selon Schank (1982), le *script* est un type particulier de *schéma* qui réfère à des situations conventionnelles et régulières, alors que le *schéma* est une structure hypothétique, dynamique représentant les connaissances stockées en mémoire (Rumelhart, 1980).

Alderson (2000) affirme que le *script* est équivalent aux *connaissances du monde* du lecteur basées sur ses expériences personnelles (« knowledge how the world works », « world knowledge typically refers to your knowledge »), mais la notion du *script* se distingue légèrement de la notion de *schèmes* ou *schémas* («schemata»), lesquels sont des structures mentales représentant les connaissances du lecteur :

« Schemata are seen as interlocking mental structures representing readers' knowledge. When readers process the text, they integrate the new information from the text into their pre-existing schemata. More than that, their schemata influence how they recognise information as well as how they store it. » (Alderson, 2000, p. 33).

Toujours d'après ce même auteur, l'activation du *script* ou *world knowledge* est vite et automatique. Sans ce processus d'activation la compréhension est lente et difficile.

D'après Carrell (1983), les termes *schemata*, *script* et *frames* ne sont ni identiques ni interchangeables. Ils ont des différences majeures et représentent seulement une partie de la notion de *schéma* : «These terms, which are referred to broadly as “schema-theoretical” orientations, are not identical. They have important differences.» (Carrell, 1983, p. 81).

À ce sujet Armand (1996) mentionne que plusieurs chercheurs ont trouvé l'existence de structures des connaissances dans la mémoire du sujet. Elle ajoute que ces structures de connaissances ont été désignées sous des vocables différents selon les auteurs : *frames* (Minsky, 1975; 1981), *scripts* (Schank et Abelson, 1977; Bower, Black et Turner, 1979) et *schémas* (Spiro, 1977; Rumelhart, 1980; Anderson et Pearson, 1984). Le rôle des schémas en lecture est, d'après Armand (1996), de favoriser l'élaboration d'inférence et d'influencer le traitement des informations. Cela permet, d'une part, de réduire le temps de lecture (Steffenson, Joag-Dev et Anderson, 1979) et, d'autre part, cela accélère la mise en œuvre des stratégies de compréhension particulières (Pritchard, 1990) et la mémorisation d'un plus grand nombre d'idées importantes.

À la lumière de ce qui précède, il apparaît que le *script préalable* correspondrait à une structure de connaissances construite à partir des expériences de vie commune des individus d'une société donnée. Le *script* est créé en fonction de l'environnement culturel et est lié au vécu des individus (Dallé, 1988).

2.3 La compréhension en lecture et les scripts

La compréhension de texte écrit est un processus complexe. Selon Gibson et Levin (1975) et Dallé (1988), les recherches axées sur la compréhension de texte écrit mettent l'accent soit sur le texte à lire, soit sur le lecteur ou sur l'interaction lecteur et texte.

Le fait de considérer la compréhension sous l'angle du texte a donné lieu à la construction de modèles appelés *bas-haut* ou modèles de traitement fondé sur les données. Dans ce type de modèles le lecteur s'appuie davantage sur le texte, l'analyse des informations perceptives ou graphiques, pour s'en construire une représentation sémantique (Lindsay et Norman, 1980).

Dans les modèles appelés *haut-bas* la compréhension est envisagée sous l'angle du lecteur qui sollicite plutôt ses connaissances et l'information contextuelle. Ces modèles sont fondés sur les concepts ou les connaissances préalables (Lindsay et Norman, 1980). Dans le *modèle haut-bas* le lecteur sollicite plutôt ses connaissances et l'information contextuelle, tandis que pour les *modèles bas-haut* le lecteur s'appuie davantage sur le texte pour s'en construire une représentation sémantique.

Les *modèles interactifs* combinent les deux types de traitement (Cziko, 1980 ; Barnitz, 1986). Les modèles de type *interactif* sont les plus récents. Ces modèles accordent une place plus importante aux mécanismes qui permettent de mettre en correspondance les connaissances du lecteur et les informations du texte en vue de construire et de reconstruire la signification que l'auteur d'un texte veut transmettre à son lecteur. Plusieurs opérations sont activées dans le processus de compréhension : les anticipations, les inférences, les rétroactions (Dallé, 1988). Le lecteur, loin de s'attarder sur toutes les informations du texte, accorde de l'importance à celles qui facilitent sa compréhension. Cette sélection de l'information pertinente aide à construire la structure sémantique qui est le produit de l'interaction entre les connaissances du lecteur sur le monde et les informations extraites du texte (Rumelhart, 1980). Les *connaissances préalables* du lecteur qui sont organisées et

structurées sous forme de *schéma* jouent un rôle principal dans la construction de la signification (Schank et Abelson, 1977). La fonction du *schéma* serait d'orienter les processus cognitifs vers les aspects les plus importants du texte, de faciliter la prédiction des événements successifs (Schank et Abelson, 1977) et de guider et générer les inférences et les présuppositions. Le *modèle interactif* qu'on cite le plus souvent dans la littérature est celui de Kintsch et Van Dijk (1975). Selon ces auteurs, les processus inférentiels sont un facteur influant dans la compréhension des textes. Les processus impliqués, d'après eux, dans la compréhension et la reconnaissance ne sont pas essentiellement basés sur les propositions présentées dans le texte, mais également sur des inférences, effectuées à partir des *schémas* suscités chez le lecteur par les propositions explicites du texte.

2.4 Connaissances nécessaires pour la compréhension de texte écrit en L2

La compréhension de texte écrit en L2 et en L1 est un processus très complexe qui nécessite la construction du sens global. Pour dégager le sens global, les lecteurs doivent activer leurs *connaissances préalables*, trouver dans leur mémoire les séquences typiques d'événements (les *scripts* appropriés) (De Serres, 1990). Si le lecteur ne possède pas le *script* approprié, au moment du traitement de l'information, pour dégager le sens global, il aura recours à des connaissances autres que le *script*, aux *connaissances générales du monde* et aux informations du texte qui ne sont pas suffisantes pour comprendre le texte qui contient de l'information spécifique ou qui représente une culture non familière à l'apprenant (De Serres, 1990).

Grabe (1986, p.32) mentionne que pour lire en L2 avec succès, le lecteur doit avoir la «critical mass of knowledge» qui comprend trois composantes : «background knowledge assumptions» (ou les *connaissances antérieures*) ; les *schémas* et les *scripts* ; les *habilités en lecture* avec les *connaissances linguistiques*. C'est sur la première composante, «background knowledge assumptions» (les *connaissances antérieures*), que se basent les deux autres. Les *connaissances antérieures* du lecteur

se forment grâce aux expériences en lecture diversifiées : «prior reading experiences are crucial for having the information base to make nonobvious connections» (Grabe, 1986, p. 35).

Selon la théorie de la *critical mass of knowledge* la deuxième composante qui comprend les *schémas* et les *scripts du lecteur* est également importante pour la compréhension en lecture, car la présence et une bonne organisation des *schémas* et des *scripts* dans la mémoire du lecteur facilitent sa compréhension : «The more refined the array of schemata and scripts at all levels of organization, the more likely it is for a student to understand a text better» (Grabe, 1986, p. 36). Selon Hudson (1982) et Grabe (1986), il importe d'activer les *schémas* et les *scripts* des étudiants en L2 à l'aide des activités de pré-lecture. Ces activités aident à développer les stratégies d'anticipation en lecture et améliorent la performance des étudiants.

La troisième composante des connaissances nécessaires pour la compréhension en lecture est présentée par les *habilités en lecture*, en écriture et les *connaissances linguistiques* des étudiants. Pour atteindre la *critical mass of knowledge* qui est essentielle pour la lecture en L2 avec succès, le lecteur doit bénéficier de plusieurs pratiques de lecture diversifiées :

«The more reading done, of the greatest informational variety and range of purposes, the quicker the reader will achieve, at some point (the critical mass point), the capacity for creating, refining, and connecting diverse arrays of cognitive schemata.» (Grabe, 1986, p. 36).

Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) (Giasson, 1990). Selon Schank et Abelson (1977), notre compréhension est basée sur les *scripts* et pour comprendre une situation donnée, il faut la vivre d'abord et posséder les connaissances spécifiques sur cette situation, soit les *scripts*.

« In order to understand the actions that are going on in a given situation, a person must have been in that situation before. That is, understanding is knowledge-based. »

« We view human understanding as heavily script-based. A human understanding comes equipped with thousands of scripts. He uses these scripts almost without thinking. » (Schank et Abelson, 1977, p. 67-68).

Les *connaissances antérieures* jouent un rôle essentiel dans la compréhension du texte et dans l'acquisition des connaissances nouvelles (Tardif, 1992). Ce dernier souligne le rôle prépondérant des connaissances antérieures, essentielles dans la compréhension en lecture :

L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut les traiter de façon significative (Tardif, 1992, 39).

Il mentionne aussi que le savoir se construit graduellement, et pour comprendre, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà, ses connaissances antérieures avec les nouvelles informations qu'il trouve dans le texte :

Le savoir représente la compréhension, ce que le lecteur connaît déjà sont ses connaissances antérieures et le contenu du texte représente les nouvelles informations que le lecteur met en relation avec ses connaissances antérieures, et c'est ainsi qu'il élabore des hypothèses sur le contenu, fait des transferts (Tardif, 1992, p. 32).

2.5 Analyse des recherches empiriques sur l'importance des *scripts* dans la compréhension en lecture

2.5.1 En langue première

De nombreuses recherches mentionnent le rôle des *schémas* et des *scripts* des lecteurs dans la compréhension et la mémorisation des textes. L'hypothèse à la base de ces recherches est que les *scripts* en tant que structures de connaissances organisées en mémoire (Bellezza et Bower, 1982) favorisent la compréhension des informations dans un texte grâce au processus d'anticipation (Den Uyl et van Oostendorp, 1980). De plus, le *script* permet au lecteur d'inférer la plupart des informations non

présentes dans le texte, lorsque le schéma de connaissances est activé (Bellezza et Bower, 1982).

Dans les pages qui suivent, nous allons d'abord présenter les recherches sur les *scripts* et la compréhension de textes écrits en langue seconde; ensuite, nous examinerons les travaux sur les instruments de mesure des scripts.

2.5.2 *En langue seconde*

Les recherches de Johnson (1981, 1982), de Floyd et Carrell (1987), de Dallé (1988), de De Serres (1990), de Dejamonchai (1999), et d'Ahmadi (2007) démontrent qu'un individu qui lit un texte sollicitant le script d'une culture étrangère comprend ledit texte d'une manière différente d'un individu natif de cette culture; alors que l'exposition préalable aux aspects lexicaux d'un texte n'influence pas la compréhension. Pourtant, le fait d'être sensibilisé au préalable à certaines caractéristiques d'un événement social, comme l'Halloween, influence la compréhension desdites caractéristiques dans un texte. De plus, lorsque les lecteurs ont lu le texte sur leur culture, ils se rappellent, par la suite, plus d'informations. Par contre, lorsqu'ils doivent se rappeler un texte dont le contenu culturel ne leur est pas familier, les lecteurs travestissent les faits et introduisent les éléments qui se rapportent à leur propre culture (Dallé, 1988).

La recherche de Johnson (1981), menée auprès de 46 étudiants iraniens d'anglais L2 de niveau intermédiaire, dans une université américaine et de 19 étudiants anglophones, démontre que pour les étudiants iraniens, la compréhension en lecture du texte de la culture iranienne est meilleure que celle de la culture de la langue cible. En ce qui concerne les étudiants anglophones, leur compréhension de l'histoire folklorique américaine est meilleure que celle de la culture iranienne. Les apprenants qui possédaient le *script* approprié étaient capables d'inférer le contenu du texte et de bien répondre aux questions du test, mais si le texte était d'une culture inconnue aux

apprenants, ils avaient de la difficulté à répondre aux questions sur les connaissances implicites du texte.

Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Dallé (1988). Dans son étude auprès de 72 élèves camerounais de la fin du primaire, il démontre que les enfants, n'ayant pas assez de connaissances culturelles pour comprendre les textes, produisent beaucoup d'ajouts incongruents aux tests de reconnaissance qui mesurent leur compréhension en lecture. C'était notamment le cas des textes *La fête du Mouton à Garoua* (ce texte est porteur du *script* du repas, événement familier aux enfants) et *La fête de l'Halloween à Québec* (le texte est porteur du *script* préalable de la fête de culture québécoise et il est non familier aux enfants). Dans cette recherche, les enfants ont d'abord rempli des questionnaires sur les *scripts*. Ensuite, ils ont lu deux textes et ont été immédiatement soumis aux tests de compréhension. Le test de compréhension différée a été soumis aux participants une semaine plus tard. Selon les résultats de son étude, Dallé (1988) a conclu que si le lecteur ne dispose pas d'un *script* approprié, il éprouvera des difficultés à lire un texte dont le contenu lui est peu familier.

De Serres (1990) a mené une étude auprès de 76 étudiants anglophones des niveaux supérieur II et intermédiaire III de l'Université Laval. Pour mesurer la compréhension en lecture de ses sujets, elle a utilisé les tests de reconnaissance, tirés de Dallé (1988), soit les deux textes basés sur des *scripts culturels* différents : un texte sur la *fête de Mouton* (culture camerounaise, *script* non familier) et l'autre texte sur la *fête de l'Halloween* (culture nord-américaine, *script* familier). Chaque test comprenait 30 phrases, dont 10 de type explicite, 10 de type implicite et 10 d'ajouts incongruents, réparties de façon aléatoire. Les phrases explicites sont tirées mot à mot des textes lus et ne font pas appel à la compréhension, mais plutôt à la mémorisation. Les phrases implicites qui indiquent un processus inférentiel font appel aux connaissances antérieures du lecteur, relatives au *script* sous-jacent aux textes. Les ajouts incongruents mesurant la compréhension sémantique du fait sont

des phrases sémantiquement fausses ou non plausibles, formées d'une partie de phrase textuelle (par exemple : Les citrouilles sont vidées) et d'une autre partie forgée (par exemple : et servent à fabriquer les masques de sorcières) pour constituer une phrase sémantiquement incongruente (De Serres, 1990). Selon l'auteure, c'est grâce à cet ajout incongruent ou à la phrase implicite qu'on peut mesurer la compréhension chez les lecteurs en langue seconde. D'après les résultats de la recherche, deux facteurs influencent la compréhension du texte en L2: les connaissances linguistiques et le niveau de la compréhension à la lecture du texte familier par rapport au texte non familier.

Floyd et Carrell (1987, p. 89), tout comme Johnson (1981), affirment que les *schémas culturels* ont plus d'effets sur la compréhension que les connaissances linguistiques. Leur étude visait à répondre à une question pédagogique: « Can we improve student's reading by helping them to build background knowledge on the topic prior to reading? » Pour faciliter la compréhension en lecture des apprenants du niveau intermédiaire, on leur donne deux sessions d'enseignement culturel pour les familiariser avec la culture américaine. Le premier enseignement se déroule avant le pré-test et le deuxième avant le post-test. Le groupe de contrôle ne reçoit aucun enseignement. En conclusion, les groupes qui ont bénéficié d'un enseignement culturel ont mieux performé, car les connaissances du monde avaient plus d'incidence sur la compréhension que la complexité syntaxique :

« Our results with these intermediate-level ESL subjects show that cultural background knowledge is more of a determining component of reading comprehension than is syntactic complexity. » (Floyd et Carrell, 1987, p. 89).

En guise de recommandation aux enseignants de lecture, Floyd et Carrell (1987) leur suggèrent d'enseigner aux apprenants les schèmes culturels manquant dans leur mémoire :

« ESL teacher must provide the student with the appropriate cultural schemata she is lacking, and must also teach the student how to build bridges between existing knowledge and new knowledge. » (Floyd et Carrell, 1987, p. 103).

Carrell et Eisterhold (1983) soulignent que si le lecteur n'est pas capable d'activer le *schéma* approprié pendant la lecture (le *schéma formel* ou le *schéma du contenu*), il ne pourra atteindre que le niveau de compréhension minime; et dans une autre situation, si le *schéma* approprié n'existe pas dans la mémoire du lecteur, il ne comprendra pas le texte. Carrell et Eisterhold (1983, p. 560) définissent le *schéma formel* comme « background knowledge of the formal rhetorical organizational structures of different types of texts » et le *schéma du contenu* comme « background knowledge of the content area of a text ». La recherche de Carrell (1987), ayant pour objectif d'étudier les effets du *schéma du contenu* spécifique et du *schéma formel* dans la compréhension écrite en L2, démontre que ces deux schémas jouent un rôle significatif dans la compréhension en lecture.

Tout comme les études de Johnson (1981) et de Carrell (1987), l'étude d'Ahmadi (2007) a aussi démontré le rôle du *schéma de contenu* et du *rappel* sur la compréhension en lecture des 240 apprenants masculins iraniens d'anglais langue seconde. Le *schéma du contenu*, d'après l'auteur, avait même plus d'effets sur la compréhension que la simplification linguistique des textes (*input modifié*).

2.6 Instruments de mesure des *scripts* préalables

Les instruments de mesure des *scripts* utilisés dans la recherche de Dallé (1988) étaient trois questionnaires servant à tester les représentations culturelles chez les élèves camerounais de la fin du primaire. Ces questionnaires se basaient sur les trois critères de mesure des *scripts*, c'est-à-dire l'*appartenance*, la *succession* et l'*importance*, identifiés par Bower, Black et Turner (1979). Ces trois critères avaient pour but d'appréhender les *scripts* chez les enfants avant la lecture. Les mesures de compréhension en lecture étaient des tests de reconnaissance immédiate et différée.

Afin de mesurer les *scripts* des apprenants avant la lecture, le premier questionnaire de Dallé (1988) est basé sur l'échelle de possibilité d'occurrence de l'activité et est

identifié comme étant le questionnaire de l'appartenance. Le deuxième questionnaire permet d'évaluer l'ordre de succession d'un événement et le dernier questionnaire teste l'importance relative ou la centralité qui rend compte de la hiérarchie des actions. En d'autres termes, dans la réalisation du *script*, certaines actions peuvent être considérées comme centrales et d'autres comme périphériques (Dallé, 1988).

Le *questionnaire d'appartenance* mesure les connaissances antérieures de l'enfant à la fête de l'Halloween. Ce questionnaire comprend une liste de 12 phrases décrivant la façon dont se déroule l'Halloween au Québec. Après chaque phrase, il y a trois réponses et le sujet doit choisir celle qui correspond le mieux à l'Halloween. Le choix de réponse est effectué sur une échelle de possibilité d'occurrence de l'activité : *fort possible*, *peu possible* et *impossible*. Voici l'exemple du questionnaire d'appartenance sur l'Halloween de Dallé (1988) :

Durant cette fête les enfants se déguisent.

- je crois que c'est fort possible;
- je crois que c'est peu possible;
- je crois que c'est impossible.

Pour mesurer l'ordre de succession, Dallé (1988) a conçu un questionnaire où le sujet doit classer en ordre successif de 1 à 10 les 10 activités qui décrivent les préparatifs et le déroulement de la fête. Pour mesurer l'importance d'un événement pour le lecteur, on utilise le *questionnaire d'importance* dans lequel il faut choisir, parmi les 10 activités qui sont présentées dans l'ordre, les 5 activités les plus importantes et les classer par ordre d'importance. Pour mesurer la compréhension en lecture, De Serres (1990), dans son étude avec les apprenants adultes anglophones, a eu recours à des tests de reconnaissance modifiés utilisés par Dallé (1988).

2.7 Questions de la recherche

Selon les chercheurs cités précédemment, la connaissance du *script préalable* chez le lecteur facilite sa tâche de compréhension. Par contre, si le lecteur ne possède pas le *script culturel* approprié à la lecture donnée, il aura de la difficulté à bâtir le sens à partir de l'information d'un texte dont le contenu lui est peu ou pas familier. Selon Bernhardt et Kamil (1994), le problème d'incompréhension est en lien avec le lecteur, lui-même, qui, ayant des connaissances linguistiques suffisantes, n'a pas en tête des *scripts préalables*, ceux qui mènent à la compréhension plus profonde des textes. Ce même problème est accentué par un mauvais choix de textes, c'est-à-dire un texte dont le contenu n'est pas compréhensible pour le lecteur du fait qu'il représente une culture étrangère. D'après Dallé (1988), les textes qui ne sont pas familiers aux lecteurs ne peuvent pas activer les structures de connaissances ou les *scripts préalables* dont disposent les apprenants. La solution de Dallé pour corriger ce problème est de construire des textes qui puissent activer les *connaissances préalables* du lecteur ou ses *scripts*.

Notre recherche vise à déterminer l'importance des *scripts préalables* pour la compréhension écrite en FL2 des apprenants adultes à partir de textes équilibrés au niveau de difficultés grammaticale, lexicale et sémantique. Dans cette recherche nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce que l'apprenant adulte utilise ses *scripts préalables* pour accéder à la compréhension en lecture en L2?
2. Est-ce que la présence du *script préalable* chez le lecteur en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2?
3. Est-ce que les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension pour le texte pour lequel ils possèdent le script (la fête de l'*Halloween*) par opposition au texte présentant un script de culture étrangère (la *fête du Mouton*)?

2.8 Hypothèses de la recherche

Hypothèse n° 1 : Les apprenants adultes utilisent leur *script préalable* pour accéder à la compréhension en lecture en L2. Dans les recherches de Johnson (1981), Dallé (1988) et De Serres (1990), l'utilisation des scripts préalables pendant la lecture semble avoir facilité la compréhension. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons, d'abord, passé à nos sujets le *questionnaire d'identification des scripts*, pour identifier les apprenants qui possédaient le *script* de l'événement qui allait se dérouler dans le texte. Puis, nous avons fait des *entrevues de clarification des résultats* des tests de compréhension pour vérifier si les apprenants avaient utilisé leur *script préalable* pour accéder à la compréhension en lecture en L2.

Hypothèse n° 2 : Les sujets vont mieux comprendre le second texte (sur la *fête du Mouton* et sur la *fête de l'Halloween*) et vont le lire plus vite que le premier texte sur une fête semblable grâce à l'expérience en lecture acquise après la lecture du premier texte et grâce au transfert des connaissances sur le *script la fête* après la première lecture.

Après la lecture du premier texte, les sujets de notre étude auront une certaine expérience en lecture du texte sur le déroulement de la fête. Cette première lecture servira en fait d'activité de pré-lecture (Tardif, 1992) qui permettra d'activer ou de créer un *script préalable de la fête*. C'est pourquoi les sujets devraient comprendre le deuxième texte plus facilement, la première lecture facilitant le transfert de connaissances sur le déroulement de la fête.

Hypothèse n° 3 : Les sujets vont afficher un meilleur résultat au test de compréhension pour le texte dont ils possèdent le script (la *fête de l'Halloween*) par opposition au texte de culture étrangère (la *fête du Mouton*).

En tenant compte des résultats des recherches de Dallé (1988) et de De Serres (1990), il semble que les scores des sujets aux tests de compréhension varieront en fonction de leurs scripts préalables. Ainsi, notre hypothèse prévoit que les sujets de notre étude auront une performance supérieure au test de compréhension pour le texte dont ils possèdent le *script* (la *fête de l'Halloween*) par opposition au texte présentant un *script* de culture étrangère (la *fête du Mouton*). Les sujets qui lisent le texte sur l'*Halloween* vont mieux le comprendre grâce à l'activation des connaissances antérieures sur cette fête que les sujets qui lisent le texte sur la *fête du Mouton*. Dans le cadre de notre étude, la *familiarité* et la *non-familiarité* aux textes sont relatives au contenu thématique des textes utilisés. De plus, De Serres (1990), dans son étude auprès des apprenants adultes anglophones en français langue seconde, indique que le temps mis par les sujets pour la lecture variera selon la *familiarité* du texte. Pour cette raison, la définition opérationnelle de l'*efficacité en lecture* de nos sujets est mesurée de deux façons: en termes de temps utilisé pour la lecture du texte familier (la *fête de l'Halloween*) versus le temps utilisé pour la lecture du texte non familier (la *fête du Mouton*) et aussi par les résultats des tests de compréhension. Ainsi, les sujets seront plus efficaces à lire le texte familier puisqu'ils le liront plus rapidement que le texte porteur du sujet non familier. Dans notre recherche, les moyennes indiquées en minutes nous permettront de constater que le texte familier obtiendra des temps de lecture globaux plus bas que le texte non familier.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Puisque nous nous appuyions sur les résultats des études précédentes, notre objectif de recherche vise d'abord à déterminer l'incidence de l'utilisation des *scripts préalables* pour la compréhension écrite en FL2 des apprenants adultes à partir de textes équilibrés au niveau de difficulté grammaticale, lexicale et sémantique. Le présent chapitre nous permettra de fournir des renseignements concernant les sujets de l'étude, les instruments de collecte de données, la validation des instruments de mesure par la mise à l'essai et le déroulement de l'expérience.

3.1 Sujets de l'étude

Les sujets visés par notre étude sont des apprenants adultes de FL2 d'un centre d'éducation des adultes spécialisé en francisation de la ville métropolitaine de Montréal. Le centre vise à franciser des adultes en vue de faciliter leur intégration dans la société québécoise. Les élèves du centre parlent plus de quarante langues et proviennent de toutes les régions du monde, dont l'Asie, l'Europe de l'Est, l'Afrique et l'Amérique du Sud. Presque 80 % des sujets sont des adultes qui apprennent le français pour pouvoir poursuivre leurs études ou pour travailler après avoir acquis une expérience canadienne dans le milieu professionnel. La plupart des sujets de notre étude sont des hispanophones, mais il y a aussi les représentants des autres langues : le chinois, le vietnamien, le cambodgien, le polonais, l'ukrainien, le russe, le bulgare, l'anglais. L'échantillonnage a été fait afin de s'assurer que tous les sujets

habitent au Canada et au Québec depuis au moins deux ans afin d'augmenter la probabilité qu'ils aient déjà connu la fête de l'Halloween. Cependant, un questionnaire d'entrevue a été prévu afin de vérifier si effectivement les sujets connaissaient la *fête de l'Halloween* et la *fête du Mouton*.

La sélection des sujets a été faite avec la collaboration de la direction du centre, en fonction de leur niveau de connaissances linguistiques assez avancé et selon les résultats du test de classement du centre. Le principal critère de sélection des sujets a été établi en fonction des besoins de la présente recherche, soit la sélection des candidats dont le niveau de connaissances linguistiques en français langue seconde permet, en principe, la lecture des textes écrits. Notre objectif était d'identifier les apprenants ayant une connaissance assez avancée en français. De plus, nous voulions un échantillon homogène au niveau des connaissances linguistiques en français et hétérogène au niveau de la langue maternelle des sujets.

Dans le but de respecter le code déontologique, une demande d'approbation éthique du projet de recherche a été effectuée auprès du Comité d'éthique du Département de linguistique et de didactique des langues, de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal. Le consentement des apprenants pour participer à ce projet a été obtenu. Afin de préserver la confidentialité, l'anonymat des sujets sera de rigueur dans ce rapport écrit, les noms des sujets et du centre d'enseignement retenus ne seront pas mentionnés. Au total, un échantillon de 28 sujets a été retenu pour participer à cette étude.

3.2 Les instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données que nous avons utilisés sont : le *questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts* (Appendice B), passé aux sujets avant la lecture; le *test de compréhension*, administré aux sujets

après la lecture de chacun des deux textes (Appendice E); et les *entrevues* avec nos sujets après les *tests de compréhension* (Appendice F). Les sections suivantes nous permettront d'apporter plus de précisions sur les instruments utilisés dans cette étude. Finalement, la section 3.3 est consacrée à la validation de nos instruments de mesure auprès de trois apprenants typiques du centre de francisation.

3.2.1 *Le questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts de la fête du Mouton et de la fête de l'Halloween*

Le questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts de la *fête du Mouton* et de *l'Halloween* (Appendice B) a été passé avant la lecture des deux textes pour identifier les sujets qui possédaient le script de la *fête du Mouton*. Il comporte deux parties.

La première partie du questionnaire nous a servi à identifier l'expérience de vie au Québec et ailleurs au monde de nos sujets ainsi que leur niveau de compétence en français. Cette partie de notre questionnaire se base sur le *questionnaire des renseignements généraux* de De Serres (1990), passé aux sujets de son étude avant la lecture des textes. Dans le cas de notre recherche, nous avons modifié le questionnaire de De Serres (1990) sur les renseignements généraux. Le temps d'accès aux sujets de notre étude étant restreint, nous avons dû éliminer les questions portant sur l'âge, la profession et la nationalité des sujets, pour nous concentrer plus sur la présence ou l'absence de scripts préalables chez les sujets.

La deuxième partie de notre questionnaire porte sur l'identification des scripts culturels de nos sujets. Cette partie nous a permis d'identifier les sujets qui possèdent le script de la *fête du Mouton* ou de la *fête de l'Halloween* avant la lecture des deux textes. Cette partie se base sur les *questionnaires d'identification des scripts* de la *fête du Mouton* et de *l'Halloween* utilisés par Dallé (1988). L'objectif est d'identifier les sujets qui possèdent le script de l'événement qui va se dérouler dans le texte.

Ces questionnaires visent aussi à identifier les sujets qui ont un *script préalable* sur l'*Halloween* avant la lecture. Selon notre hypothèse, ces sujets auront moins de difficulté à comprendre le texte, car son contenu correspond au *script préalable* qu'ils possèdent. Pour mesurer la présence du script dans la mémoire du lecteur, nous avons utilisé un seul critère, *appartenance*, à un événement socioculturel. D'après Dallé (1988), ce critère s'est montré la meilleure prédiction en reconnaissance du texte parmi les autres critères que nous avons mentionnés dans notre cadre théorique. Par exemple, le questionnaire sur *l'appartenance à la fête de l'Halloween* (Dallé, 1988) comporte 12 éléments. Chacun a trois choix de réponses sur une échelle de possibilité d'occurrence de l'activité : *fort possible*, *peu possible* et *impossible*.

Voici l'exemple de l'item 2 :

Durant cette fête les enfants se déguisent.

- je crois que c'est fort possible;
- je crois que c'est peu possible;
- je crois que c'est impossible.

Par rapport à l'étude de Dallé (1988) qui utilise 12 questions portant sur l'identification des *scripts préalables* des fêtes, dans notre étude, nous avons utilisé cinq questions pour identifier des *scripts préalables* de la *fête du Mouton* et de la *fête de l'Halloween*. Les raisons qui soutiennent notre décision sont que les questionnaires de pré-lecture de Dallé (1988) sont trop explicites et qu'ils peuvent jouer le rôle d'activité de pré-lecture ou de phase préparatoire à la lecture (Tardif, 1992) et activer les scripts des sujets avant la lecture (Dallé, 1988). Un nombre élevé de questions peut donner aux sujets des informations qui peuvent les aider à comprendre les événements décrits dans les textes activant ainsi les connaissances antérieures des élèves. Cette activation leur permettrait de faire des liens entre ce qu'ils savent déjà sur le sujet et ce qu'ils veulent savoir de plus en lisant (Tardif, 1992).

Étant donné que l'activation des scripts avant la lecture pourrait biaiser les résultats du test de compréhension, nous avons pris la décision de réduire le nombre de questions à cinq, réduisant ainsi le biaisement des données. Parmi les cinq questions de notre *questionnaire sur l'identification des scripts préalables*, deux questions nous ont servi à vérifier si les lecteurs possèdent des connaissances des événements qui se déroulent dans les textes. Ces deux questions tiennent compte de trois dimensions des scripts (Dallé, 1988) : l'*importance*, la *succession* et l'. Selon Bower, Black et Turner (1979), Galambos et Rips (1982), si le lecteur possède le *script* de l'événement, il sera capable de nommer les actions les plus importantes, l'ordre de succession de l'événement et les rôles attribués aux personnages. À titre d'exemple, voici deux questions (Appendice B) nous permettant de vérifier si les apprenants ont la connaissance des événements qui auront lieu dans les textes:

Question 9: *Savez-vous comment se déroule la fête de l'Halloween ? Qui fait quoi ? Dans quel ordre ?*

Question 10 : *Savez-vous comment se déroule la fête du Mouton ? Qui fait quoi ? Dans quel ordre ?*

3.2.2 Les textes

Les deux textes utilisés dans notre étude ont été élaborés par Dallé (1988). Ces textes sont basés sur des *scripts culturels*, ils représentent la culture familière (l'*Halloween*) et non familière, étrangère (la *fête du Mouton*) au lecteur. Un des deux textes porte sur la culture camerounaise la *fête du Mouton* et l'autre texte porte sur la culture nord-américaine l'*Halloween* (Appendice C).

Le niveau de difficulté des deux textes utilisés dans notre étude a été validé par deux experts en didactique des langues secondes. Un expert était professeur au Département de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, l'autre expert était enseignant de français langue seconde dans le centre de

francisation des adultes où s'est déroulée la recherche. Ce dernier était très familier avec la population à l'étude. Selon ces experts, les textes correspondent au niveau *intermédiaire III* des connaissances linguistiques des apprenants du centre de francisation. Ces textes sont de même niveau de difficulté (le niveau moyen). Ils sont équivalents du point de vue du contenu tout en respectant la même structure, selon Dallé (1988).

Le tableau 3.1 résume l'organisation des deux textes.

Tableau 3.1 - Caractéristiques structurales et sémantiques des deux textes sur la fête (Dallé, 1988)

	Fête de Mouton	Fête de l'Halloween
Nombre de paragraphes	6	6
Nombre de phrases	19	20
Nombre de propositions sémantiques	165	166

Chaque texte comprend six paragraphes dont un paragraphe d'introduction servant à activer le script approprié. Les deux textes présentés en français respectent la même organisation de surface (introduction, développement et conclusion). Ils ont un nombre équivalent de phrases, 19 pour la *fête du Mouton* et 20 pour *l'Halloween*. Les textes sont équivalents sur le plan sémantique puisqu'ils contiennent environ le même nombre de propositions sémantiques, 165 pour la *fête du Mouton* et 166 pour la *fête de l'Halloween*. L'organisation des textes montre qu'ils sont équivalents au niveau des trois constituants du script : les *actions*, les *rôles* et les *accessoires*. Les *actions* sont les démarches entreprises pour atteindre les buts fixés (par exemple, pour la fête de l'Halloween, les enfants se déguisent), les *rôles* sont la fonction qu'exercent les acteurs (par exemple, les enfants passent de porte en porte pour quémander des bonbons) et les *accessoires* (par exemple, le costume, la citrouille vidée et sculptée

pour décorer, les bonbons, etc.) sont une forme de soutien nécessaire à l'activité donnée.

3.2.3 *Le test de compréhension*

L'objectif du *test de compréhension* (Appendice C) développé par Dallé (1988) vise à mesurer la compréhension en lecture des apprenants adultes. Le test comprend 30 phrases dont 10 de type explicite, 10 de type implicite et 10 aux ajouts incongruents. Chaque type de phrase mesure un aspect différent de l'interaction *lecteur-texte*. Les phrases explicites sont tirées mot à mot du texte. Elles servent à mesurer la reconnaissance ou la mémorisation des informations. Les phrases implicites ne sont pas incluses dans les deux textes. Elles évaluent le recours aux connaissances antérieures relatives au script sous-jacent aux textes. Les phrases aux ajouts incongruents sont les phrases sémantiquement fausses dont une partie de cette phrase est textuelle tandis que l'autre est forgée, dépourvue de sens. Elles mesurent la compréhension sémantique du fait. Les 30 phrases sont présentes en groupes de trois dans lesquelles se trouvent chaque fois une phrase explicite du texte, une phrase implicite et une phrase aux ajouts incongruents. L'apprenant doit choisir dans chaque groupe de trois phrases celle qui est apparue dans le texte qu'il a lu. Il doit mettre un seul *X* dans le carré en face de la phrase choisie. Dans les lignes qui suivent, nous apportons un exemple présentant ces trois types de phrases du test de compréhension sur la *fête de l'Halloween*, tiré de Dallé (1988).

- ☐ Mais la vraie fête commence à la tombée de la nuit. (phrase explicite)
- ☐ Les enfants attendent qu'il fasse noir pour passer de porte en porte. (phrase implicite).
- ☐ La fête de l'Halloween dure pendant toute une semaine. (phrase à l'ajout incongruent).

3.2.4 *Les entrevues avec les sujets pour vérifier l'utilisation des scripts*

Les interviews avec nos sujets après les tests de compréhension (Appendice F) ont servi à clarifier les variables qui pourraient expliquer la performance ou la non-performance des lecteurs. Premièrement, elles nous ont donné une indication à savoir si les sujets qui connaissaient le script de l'événement du texte, s'ils l'ont utilisé pour comprendre le contenu de ce texte. Ensuite, elles nous ont permis de vérifier le rôle des autres variables en jeu dans le processus de compréhension ou de non-compréhension des lecteurs. Par exemple, nous avons pu vérifier si l'apprenant était motivé à lire et à comprendre le texte ou s'il était stressé par la tâche de lecture du texte non familier. Pour toutes ces raisons, nous avons conçu un *questionnaire* qui a été validé auprès d'experts en didactique des langues secondes et auprès d'apprenants typiques au cours de notre pré-expérimentation (protocole d'entrevues, Appendice F). Ce questionnaire tient compte des variables identifiées dans la littérature en lecture en L2, soit les variables *expliquées* telles que les *connaissances linguistiques* et les *habitudes de lecture* en L1, et des variables *peu expliquées* comme le *script*, la *motivation*, l'*intérêt à la lecture* (Bernhardt, 2005).

3.3 Validation des instruments de mesure

La veille de l'expérimentation, nous avons validé les instruments de mesure auprès de trois (3) sujets typiques de notre échantillon. Cette mise à l'essai nous a aidées à vérifier le niveau de difficulté des textes ainsi que le temps alloué à la lecture et aux tests de compréhension. Nous avons aussi validé nos instruments de mesure : le *questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts*, le *test de compréhension* et le *protocole pour les entrevues*. Nous avons mis à jour le scénario du déroulement de notre expérimentation.

À la suite des résultats obtenus à la mise à l'essai, nous avons laissé tels quels les deux textes, le *questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts*,

ainsi que les *tests de compréhension*. Nous avons apporté quelques modifications à notre protocole d'entrevues, notamment en ce qui concerne la structure des questions sur les scripts préalables de la *fête du Mouton* et de l'*Halloween*. Nous avons éliminé les questions répétitives, car notre temps pour l'entrevue avec chaque apprenant était limité à 10 minutes.

À partir des résultats obtenus à la mise à l'essai, nous avons apporté aussi les ajustements nécessaires au déroulement du test de lecture. À titre d'exemple, nous avons diminué le temps de lecture de 10 à 7 minutes pour éviter une seconde lecture du même texte. La mise à l'essai avec nos sujets avait démontré qu'en allouant dix minutes pour la lecture des textes, certains des sujets avaient eu suffisamment de temps pour faire une seconde lecture du texte. Étant donné qu'une seconde lecture pourrait affecter les résultats du test de compréhension, nous avons restreint le temps de lecture à sept minutes. Nous avons laissé 15 minutes au maximum pour le test de compréhension afin de permettre aux sujets de lire les directives et les questions du test ainsi que toutes les réponses suggérées aux questions pendant le test. Selon Dallé (1988), ses sujets étaient enclins à choisir la première proposition du groupe de trois qui formaient les 10 questions. Il semble donc qu'une diminution plus grande du temps pour faire le test pourrait inciter nos sujets à choisir au hasard la proposition demandée dans le test.

3.4 Le déroulement de l'expérience

L'expérimentation a duré environ une heure et les entrevues ont eu lieu le jour suivant. Le tableau 3.2 illustre le déroulement de l'expérimentation.

Nous avons préparé deux textes sur les deux fêtes différentes. Un texte porte sur la culture nord-américaine, l'*Halloween*, sujet qui devrait être familier aux sujets, et l'autre texte sur la culture camerounaise, soit la *fête du Mouton*, sujet qui devrait être étranger aux lecteurs (Appendice C). Nous avons donné les mêmes consignes aux

sujets sur la démarche et le scénario de l'expérimentation (Appendice D). Ainsi, 11 sujets ont lu en premier le texte sur la *fête du Mouton* et 13 sujets ont lu en premier le texte sur l'*Halloween*. Les étudiants ont commencé à lire les textes en même temps. Avant la lecture des textes, nous avons informé les apprenants que le temps maximum alloué à la lecture était de sept minutes et que notre exigence était de lire le texte une seule fois seulement. Nous leur avons alloué ce temps de lecture pour éviter une seconde lecture du même texte. Une fois la lecture terminée, l'étudiant devait indiquer l'heure en bas du texte, tourner la page et commencer le test de compréhension (Appendice E). Cette précaution a été prise afin de nous donner une mesure de la vitesse de lecture de chaque apprenant. Bien que l'utilisation d'un chronomètre nous ait donné le temps précis, elle aurait causé un stress supplémentaire aux sujets de l'étude. La décision de ne pas utiliser de chronomètre a été prise. Ainsi, les apprenants pouvaient lire à leur rythme et les plus avancés en lecture pouvaient passer à l'étape suivante.

À la suite de la lecture du premier texte, soit *La fête de l'Halloween* par le groupe A (Appendice C) et du texte *La fête du Mouton* par le groupe B (Appendice C), les sujets ont fait le test de compréhension sur ces textes d'une durée de 15 minutes maximum (Appendice E). Il importe de noter que les sujets qui avaient fini la lecture du premier texte plus rapidement ne devaient pas attendre les autres sujets pour commencer le test de compréhension. Notre exigence était de lire le texte une fois seulement.

Le texte de compréhension terminé, les sujets avaient une pause de cinq minutes sur place. Après, ils ont lu le deuxième texte (7 minutes) en suivant les directives du premier texte. Le groupe A a lu le texte sur la *fête du Mouton* et le groupe B a lu celui sur l'*Halloween*. En suivant la même démarche qu'à la première lecture, les sujets devaient écrire l'heure en bas du texte. Après la lecture des textes, les sujets ont fait le deuxième test de compréhension d'une durée de 15 minutes maximum. Ils ont été avisés qu'ils n'avaient pas le droit de revenir sur des questions.

Le jour suivant, nous avons fait les entrevues avec nos sujets (10 minutes pour chacun) en utilisant le *questionnaire pour les entrevues* sur la clarification du rôle des autres variables dans la compréhension en lecture (Appendice F, le protocole des entrevues). Ces entrevues avec chacun de nos sujets nous ont permis de vérifier leur recours aux *scripts* familiers ainsi que l'effet des autres variables sur leur compréhension.

Tableau 3.2 - Le déroulement de l'expérience

ÉPREUVE.....		TEMPS REQUIS
Jour 1.		
1.	Questionnaire d'informations générales et d'identification des scripts de la <i>fête du Mouton</i> et de la <i>fête de l'Halloween</i>	10 minutes
2.	Lecture du premier texte : Groupe A (n=13) <i>La fête de l'Halloween</i>	7 minutes maximum
	Groupe B (n=11) <i>La fête du Mouton</i>	
3.	Test de compréhension sur le premier texte : Groupe A (n=13) <i>La fête de l'Halloween</i>	15 minutes
	Groupe B (n=11) <i>La fête du Mouton</i>	
4.	PAUSE	5 MINUTES
5.	Lecture du deuxième texte : Groupe A (n=13) <i>La fête du Mouton</i>	7 minutes maximum
	Groupe B (n=11) <i>La fête de l'Halloween</i>	
6.	Test de compréhension sur le deuxième texte : Groupe A (n=13) <i>La fête du Mouton</i>	15 minutes
	Groupe B (n=11) <i>La fête de l'Halloween</i>	
Jour 2		
1.	Les entrevues individuelles de clarification des résultats du test de compréhension	10 minutes pour chacun

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présentons d'abord les résultats du questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la *fête de l'Halloween* et de la *fête du Mouton*. Ensuite, nous présentons ceux des tests de compréhension en lecture, soit la lecture d'un texte familier sur la *fête de l'Halloween* et d'un texte non familier sur la *fête du Mouton*, suivis des analyses statistiques afin de vérifier nos hypothèses de départ, soit (a) si des sujets adultes allophones utilisaient leurs scripts préalables pour accéder à la compréhension en lecture en français L2, (b) si la présence du script préalable chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2 et (c) si les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère. Pour finir, nous présentons les données des entrevues de clarification des résultats des tests de compréhension en lecture.

4.1 Questionnaire portant sur l'identification des *scripts préalables* avant la lecture

Le questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la *fête de l'Halloween* et de la *fête du Mouton* (Appendice B) a été passé aux participants avant la lecture des deux textes. Il comporte deux parties. La première partie (questions 1 à 5) nous a servi à identifier l'expérience de vie de nos sujets au Canada et ailleurs au monde, ainsi que leur niveau de compétence en français. La

deuxième partie (questions 6 à 10) porte sur l'identification des *scripts culturels* des sujets. Elle nous a permis d'identifier les sujets qui possèdent le script de la *fête du Mouton* ou de la *fête de l'Halloween*.

4.1.1 Première partie du questionnaire

La première partie du questionnaire (questions 1 à 5) nous a permis d'obtenir des renseignements généraux sur nos sujets. Le tableau 4.1 présente les réponses aux cinq premières questions du groupe A et le tableau 4.2 présente les réponses du groupe B à ces mêmes questions.

La première question (*Q.1*) nous a permis d'identifier la langue maternelle de nos sujets. La colonne *Q.1* des tableaux 4.1 et 4.2 présente cette information. Les résultats démontrent que pour la moitié de nos sujets (14) l'espagnol était leur langue maternelle. Les autres sujets de l'étude parlaient 9 langues maternelles différentes : le vietnamien (1), le chinois (2), l'ukrainien (1), le russe (1), le polonais (1), le bulgare (1), l'anglais (1) et le cambodgien (1).

En ce qui concerne la répartition des hispanophones entre les deux groupes, les résultats montrent que dans le groupe A les sujets ayant l'espagnol comme langue maternelle représentent moins de la moitié, soit 37,5 % du groupe. Dans le groupe B leur nombre est beaucoup plus élevé, soit presque le double (67 %) du groupe A.

La deuxième question (*Q.2*) servait à vérifier le temps de résidence des sujets au Québec ou au Canada. L'objectif de cette question était d'identifier les apprenants qui avaient fort probablement les connaissances sur l'*Halloween* avant la lecture. Les résultats obtenus (tableaux 4.1 et 4.2, *Q.2*) indiquent que tous nos sujets habitent au Québec ou au Canada depuis plus d'un an. Selon ces résultats, il semble que tous les sujets pouvaient avoir été exposés à l'*Halloween* et que tous pouvaient avoir les connaissances nécessaires sur l'*Halloween* avant la lecture du texte sur le même sujet. La troisième question (*Q.3*) du questionnaire visait à vérifier l'expérience de vie culturelle autre que celle de leur pays d'origine. À cet effet, nous avons demandé aux

sujets de nous indiquer s'ils ont déjà voyagé dans d'autres pays, tel le Cameroun. Cette question directe nous permettait d'identifier les sujets qui connaissaient l'histoire de la *fête du Mouton* (Q.3, tableaux 4.1 et 4.2). Selon les résultats obtenus, 50 % des participants ont répondu *oui* à cette question, cela veut dire qu'ils ont voyagé à l'extérieur du Canada et de leur pays d'origine; pourtant aucun d'entre eux n'a indiqué avoir visité le Cameroun. Les sujets ont précisé qu'ils ont voyagé dans les pays tels que : les États-Unis (9), l'Angleterre (2), la République dominicaine (2), la France (2), le Mexique (2), l'Allemagne (2), la Nouvelle-Zélande (1), l'Australie (1), l'Italie (1), la Belgique (1), la Turquie (1), le Viêtnam (1), l'Irlande (1), la République tchèque (1), la Roumanie (1), le Thaïlande (1), la Colombie (1), le Panama (1).

La quatrième question (Q.4) visait à nous informer sur le niveau de maîtrise du français par nos sujets, ainsi que sur le niveau de maîtrise d'une ou de plusieurs autres langues. L'objectif de cette question était de nous assurer que les sujets aient un niveau de connaissance du français suffisamment élevé pour leur permettre de comprendre les textes du *niveau intermédiaire* utilisés dans cette étude. Cette information était basée sur la perception des sujets de leurs propres compétences dans les différentes langues parlées. Ceux-ci devaient choisir une option parmi les quatre options suivantes : *excellent*, *très bien*, *bien* et *faible*. L'analyse de cette question a montré que 7 sujets du groupe A et 5 sujets du groupe B, soit 50 % des apprenants, croient *bien* maîtriser le français. Un (1) sujet du groupe A et deux (2) sujets du groupe B ont indiqué *très bien* maîtriser le français. Quatre (4) sujets du groupe A et quatre (4) sujets du groupe B ont mentionné avoir des connaissances *faibles* en français. En ce qui concerne la maîtrise de l'anglais, presque 50 % des apprenants des deux groupes croient *bien* ou *très bien* parler l'anglais. Pour la compétence des sujets dans les autres langues, cette question nous a aussi permis de voir si, selon les autres langues connues, les sujets pouvaient avoir été en contact avec une culture dans laquelle la *fête du Mouton* existait.

L'objectif de la cinquième question (Q.5) était de vérifier les années d'apprentissage du français, afin de vérifier le niveau de connaissance du français déclaré à la question précédente (Q.4). Les réponses à cette question ont montré que tous les sujets apprennent le français depuis au moins un an, ce qui laisse croire qu'ils ne sont plus des débutants en français langue seconde.

Tableau 4.1

Réponses au questionnaire (questions 1 à 5) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe A (n=13)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	
#	Langue maternelle des sujets	Habite au Québec ou au Canada	Voyages	Maîtrise du français	Maîtrise de l'anglais	Années d'apprentissage du français
1	Le chinois	3+*	non	faible	bien	1--2**
2	L'espagnol	3+	oui	faible	bien	1--2
3	Le polonais	3+	non	bien	non	1--2
4	L'espagnol	2--3	oui	bien	non	1--2
5	Le vietnamien	3+	oui	bien	très bien	1--2
6	L'anglais	3+	oui	très bien	excellent	1--2
7	L'espagnol	3+	oui	faible	non	1--2
8	Le cambodgien	3+	oui	faible	non	1--2
9	L'espagnol	1--2	oui	bien	bien	1--2
10	L'espagnol	1--2	oui	bien	bien	1--2
11	L'espagnol	3+	non	bien	non	1--2
13	L'ukrainien	2--3	non	bien	non	1--2

3+* - plus de trois ans

1-2** - une à deux années

Tableau 4.2
Réponses au questionnaire (questions 1 à 5) sur les informations générales et
l'identification des scripts. Groupe B (n=11)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	
#	Langue maternelle des sujets	Habite au Québec ou au Canada	voyages	maîtrise du français	maîtrise de l'anglais	Années d'apprentis- sage du français
1	L'espagnol	1—2**	non	bien	non	1--2
2	Le russe	3+*	oui	bien	bien	1--2
3	Le bulgare	1--2	oui	bien	très bien	1--2
4	L'espagnol	1--2	non	faible	non	1--2
5	L'espagnol	2--3	non	faible	non	1--2
6	L'espagnol	1--2	oui	très bien	bien	1--2
7	L'espagnol	1--2	non	faible	non	1--2
8	L'espagnol	3+	oui	faible	non	2
9	L'espagnol	1--2	non	bien	non	1--2
10	L'espagnol	1--2	oui	très bien	faible	1--2
11	Le chinois	3+	oui	bien	excellent	1--2

3+* - plus de trois ans

1-2** - une à deux années

4.1.2 Deuxième partie du questionnaire

Les résultats de la deuxième partie du questionnaire (Appendice B) sont regroupés dans les tableaux 4.3 et 4.4. Ces résultats ont permis d'identifier les sujets qui possédaient le script de la *fête du Mouton* ou encore celui de la *fête de l'Halloween* avant la lecture des textes. Nous avons conçu des questions fermées et ouvertes pour amasser plus d'informations permettant de vérifier la présence de scripts préalables de la *fête du Mouton* et de la *fête de l'Halloween* auprès de nos sujets. Les questions 10 et 11 ont aussi servi à nous indiquer le niveau des connaissances linguistiques de nos sujets. En effet, ils devaient décrire en quelques phrases le déroulement de la fête

connue, et tout cela dans un temps très limité. Notons que le temps total pour faire les deux parties du *questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la fête de l'Halloween et de la fête du Mouton* était de 10 minutes.

Les questions 6 et 7 de la deuxième partie visaient à vérifier la connaissance des sujets sur la fête de l'*Halloween* et sur la *fête du Mouton* (tableaux 4.3 et 4.4). L'analyse de la deuxième question (Q.2) de la première partie nous avait montré que tous nos sujets habitaient depuis au moins un an au Québec ou au Canada, indiquant qu'il y avait de fortes chances qu'ils aient une connaissance de l'*Halloween*.

Les résultats de l'analyse de la question six (6) nous ont confirmé que tous nos sujets connaissaient la *fête de l'Halloween*. Par contre, quant à la connaissance de la *fête du Mouton*, 95 % des sujets ont déclaré ne pas la connaître (tableaux 4.3 et 4.4). Selon ces résultats, quatre (4) sujets ont indiqué connaître la *fête du Mouton*, soit un (1) sujet du groupe A et trois (3) sujets du groupe B. Une décision a été prise de ne pas inclure ces quatre sujets dans l'analyse afin de ne pas biaiser les résultats de l'étude. C'est pourquoi le nombre de sujets restant dans les deux groupes n'était pas le même : 13 sujets dans le groupe A et 11 sujets dans le groupe B.

Les questions 8 et 9 avaient pour but de montrer si les sujets de notre étude ont déjà célébré les deux fêtes. Cette question nous permettait de vérifier et de confirmer les réponses obtenues aux questions 6 et 7. L'analyse du corpus de ces deux questions nous a montré que seuls les quatre sujets qui n'ont pas été inclus dans l'échantillon avaient déjà célébré la *fête du Mouton*. Ce résultat a confirmé notre décision de ne pas inclure ces quatre sujets dans notre étude. En ce qui a trait à l'*Halloween*, tous les sujets ont déclaré connaître cette fête. Même si tous les sujets connaissaient la fête de l'*Halloween*, seulement 10 des 13 sujets du groupe A et 8 des 11 sujets du groupe B ont répondu avoir déjà célébré cette fête.

Les réponses aux questions ouvertes 10 et 11 sur le déroulement de l'*Halloween* et de la *fête du Mouton* nous ont aidées à vérifier la connaissance des sujets sur le déroulement de ces fêtes. Pour l'*Halloween*, tous nos sujets étaient capables de décrire en quelques phrases son déroulement. Ces résultats indiquent que tous nos

sujets ont des *scripts préalables* sur la *fête de l'Halloween* et ce après avoir vécu au moins un an au Québec ou au Canada. Notons, que dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas évalué les connaissances linguistiques de nos sujets. Cependant, leurs réponses à la question sur la *fête de l'Halloween* nous ont permis de constater que tous les sujets possédaient le niveau de maîtrise du français attendu, soit *intermédiaire*, puisqu'ils ont tous été capables de rédiger le déroulement de la fête de l'Halloween en quelques phrases.

En ce qui concerne la *fête du Mouton*, seuls les quatre (4) sujets qui ont été exclus de l'étude ont décrit en quelques phrases le déroulement de la fête. La connaissance de la *fête du Mouton* par ces quatre (4) sujets a été confirmée lors des entrevues de clarification des résultats du test de compréhension par une réponse affirmative aux trois questions du questionnaire (Appendice B) : la question *Q.7 (Connaissez-vous la fête du Mouton?)*, la question *Q.9 (Avez-vous déjà célébré la fête du Mouton?)* et la question *Q.11 (Savez-vous comment se déroule la fête du Mouton? Décrivez brièvement qui fait quoi? Dans quel ordre?)*.

Le tableau 4.3 présente les réponses aux questions 6 à 11 du groupe A et le tableau 4.4 présente les réponses du groupe B à ces mêmes questions.

Tableau 4.3

Réponses au questionnaire (questions 6 à 11) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe A (n=13)

#	Sujets	Q. 6 et Q. 7		Q. 8 et Q.9		Q. 10 et Q.11	
		Connaissance de la fête		Participation à la fête		Connaissance du déroulement de la fête	
		Halloween	Mouton	Halloween	Mouton	Halloween	Mouton
1	Chinois	oui	non	non	non	oui	non
2	Espagnol	oui	non	oui	non	oui	non
3	Polonais	oui	non	oui	non	oui	non
4	Espagnol	oui	non	oui	non	oui	non
5	Vietnamien	oui	non	oui	non	oui	non
6	Anglais	oui	non	oui	non	oui	non
7	Espagnol	oui	non	oui	non	oui	non
8	Cambodgien	oui	non	oui	non	oui	non
9	Espagnol	oui	non	oui	non	oui	non
10	Espagnol	oui	non	oui	non	oui	non
11	Espagnol	oui	non	non	non	oui	non
12	Vietnamien	oui	non	non	non	oui	non
13	Ukrainien	oui	non	oui	non	oui	non

Tableau 4.4
Réponses au questionnaire (questions 6 à 11) sur les informations générales et l'identification des scripts. Groupe B (n=11)

#	Sujets	Q. 6 et Q. 7		Q. 8 et Q.9		Q. 10 et Q.11	
		Connaissance de la fête		Participation à la fête		Connaissance du déroulement de la fête	
		Mouton	Halloween	Mouton	Halloween	Mouton	Halloween
1	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
2	Russe	non	oui	non	oui	non	oui
3	Bulgare	non	non	non	non	non	non
4	Espagnol	non	oui	non	non	non	oui
5	Espagnol	non	oui	non	non	non	oui
6	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
7	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
8	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
9	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
10	Espagnol	non	oui	non	oui	non	oui
11	Chinois	non	oui	non	oui	non	oui

4.2 Test de compréhension en lecture

L'objectif du test de compréhension en lecture (Appendice E) passé aux sujets après la lecture du premier et du deuxième texte visait à mesurer le degré de compréhension en lecture des apprenants adultes afin d'identifier le rôle des *scripts préalables* dans le processus de compréhension. Notre hypothèse de départ était que les lecteurs auraient une performance supérieure pour le texte dont ils possèdent le script (la *fête de l'Halloween*), par opposition au texte présentant un script de culture étrangère (la *fête du Mouton*), et que les scores des sujets aux tests de compréhension varieraient en fonction de leur connaissance des scripts préalables.

Rappelons que les tests de compréhension respectifs aux deux textes sont également tirés de Dallé (1988) et ont été à l'origine préparés pour une population d'enfants camerounais. Cependant, dans notre étude, ces tests ont été validés par trois sujets typiques de notre échantillon. Cette mise à l'essai nous a aidées à vérifier le niveau de difficulté des textes ainsi que le temps alloué à la lecture et aux tests de compréhension. Le test comprend dix (10) groupes de trois phrases. Chacun des groupes comprend une phrase de type explicite, une phrase de type implicite et une phrase aux ajouts incongruents. L'apprenant doit choisir dans chaque groupe de trois (3) phrases celle qui est exacte et qui est apparue dans le texte lu, c'est-à-dire une phrase explicite. Pour chaque phrase choisie correctement, un (1) point est attribué au sujet. Ainsi, la note maximale par sujet pour un test de compréhension est égale à dix (10) points, puisque chaque test comprend seulement dix (10) phrases explicites.

Dans la section qui suit, nous allons présenter les résultats du test de compréhension des groupes A et B.

4.2.1 Résultats du test de compréhension après la lecture du premier texte. Groupes A et B.

Les résultats du test de compréhension après la lecture du premier texte (tableau 4.5) montrent que les sujets du groupe A (n=13), ceux qui ont lu d'abord le texte sur l'*Halloween*, ont obtenu un résultat de 90 points sur un total possible de 130 points (dix points par sujet) avec une moyenne de 6,92. Les sujets du groupe B (n=11), ceux qui ont lu en premier le texte sur la *fête du Mouton*, ont obtenu un résultat de 78 points sur un total possible de 110 points (dix points par sujet) avec une moyenne de 7,09. Il est intéressant de noter que la moyenne du groupe B, soit 7,09, est plus élevée que celle du groupe A, soit 6,92 (figure 4.1). De plus, le score maximal obtenu au test de compréhension par le groupe B est meilleur (10 sur 10) que celui du groupe A (9 sur 10). Enfin, le score minimal du groupe B est aussi plus élevé que

celui du groupe A, soit 5 sur 10 pour le groupe B par opposition à 3 sur 10 pour le groupe A. Ce résultat vient à l'encontre du résultat prévu, c'est-à-dire que la présence du *script préalable* – la *fête de l'Halloween* – chez le lecteur adulte en L2 aurait dû favoriser la compréhension du texte en L2. Selon notre hypothèse, les apprenants adultes auraient dû afficher un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte de l'*Halloween* que sur le texte du *Mouton*, pour lequel ils ne possédaient pas de script.

Tableau 4.5

Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte du groupe A sur l'Halloween et du groupe B sur le Mouton

#	Sujets du groupe A	Score sur le texte la fête de l'Halloween gr. A	#	Sujets du groupe B	Score sur le texte la fête du Mouton gr. B
1	Chinois	5	1	Espagnol	6
2	Espagnol	8	2	Russe	7
3	Polonais	8	3	Bulgare	10
4	Espagnol	9	4	Espagnol	5
5	Vietnamien	8	5	Espagnol	7
6	Anglais	9	6	Espagnol	5
7	Espagnol	6	7	Espagnol	6
8	Cambodgien	4	8	Espagnol	7
9	Espagnol	6	9	Espagnol	9
10	Espagnol	9	10	Espagnol	9
11	Espagnol	3	11	Chinois	7
12	Vietnamien	7			
13	Ukrainien	8			
Total		90/130	Total		78/110
La moyenne		6,92	La moyenne		7,09
Score max.		9	Score max.		10
Score min.		3	Score min.		5

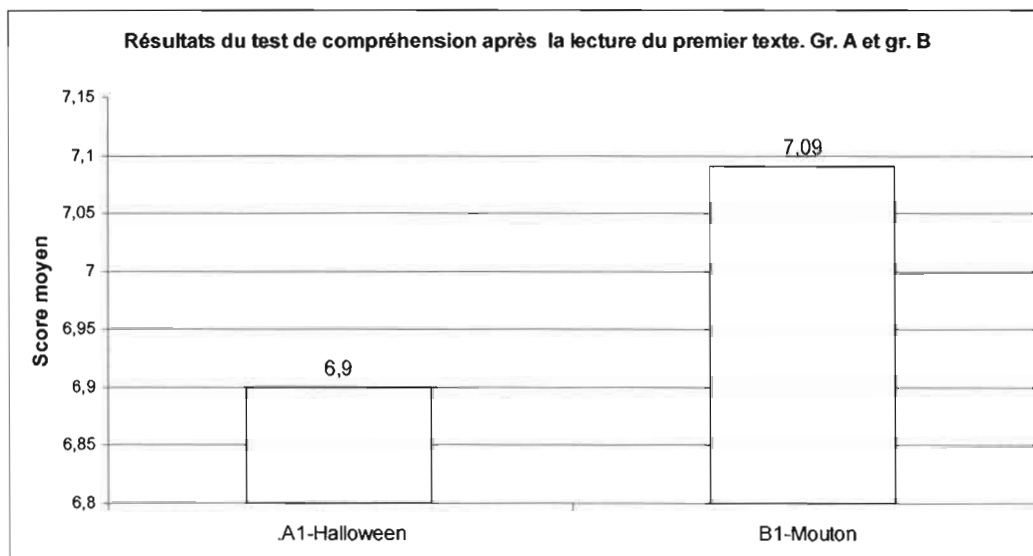


Figure. 4.1 Résultats du test de compréhension après la première lecture (gr. A et B).

4.2.2 Résultats du test de compréhension après la lecture du deuxième texte. Groupes A et B.

Les résultats du test de compréhension obtenus à la lecture du deuxième texte (tableau 4.6) montrent que les sujets du groupe A ($n=13$), ceux qui ont lu en deuxième le texte sur la *fête du Mouton*, ont obtenu 82 points pour ce deuxième texte sur un total possible de 130 points (dix points par sujet) avec une moyenne de 6,31. Les sujets du groupe B ($n=11$), ceux qui ont lu en deuxième le texte sur la *fête de l'Halloween*, ont obtenu 71 points pour ce deuxième texte sur un total possible de 110 points (dix points par sujet) avec une moyenne de 6,45.

Il est intéressant de noter que la moyenne du groupe B, soit 6,45, est encore une fois plus élevée que celle du groupe A, soit 6,31 (figure 4.2). Le score maximal obtenu au test de compréhension est le même pour les deux groupes (9 sur 10). Le score minimal du groupe A est plus élevé que celui du groupe B, soit 4 sur 10 pour le groupe A par opposition à 3 sur 10 pour le groupe B. Bien que ce résultat semble

confirmer l'hypothèse de départ, c'est-à-dire que la présence du *script préalable* – la *fête de l'Halloween* – chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension du texte en L2, puisque le groupe B qui a lu le texte sur l'*Halloween* a obtenu un meilleur résultat que le groupe A qui a lu le texte du Mouton, les résultats démontrent cependant que le groupe B a obtenu une meilleure performance au premier test, celui sur le *Mouton* qu'au deuxième test, celui de l'*Halloween*. Ce résultat vient à l'encontre de notre hypothèse puisque le groupe B aurait dû afficher un meilleur résultat sur le test de l'*Halloween* d'autant plus que la lecture du premier texte sur une fête semblable (celle du *Mouton*) aurait dû jouer le rôle d'activité de pré-lecture et activer les scripts des lecteurs à la lecture du deuxième texte. Selon notre hypothèse, le groupe B aurait dû afficher un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte de l'*Halloween* que sur le texte du *Mouton*, pour lequel ils ne possédaient pas de script.

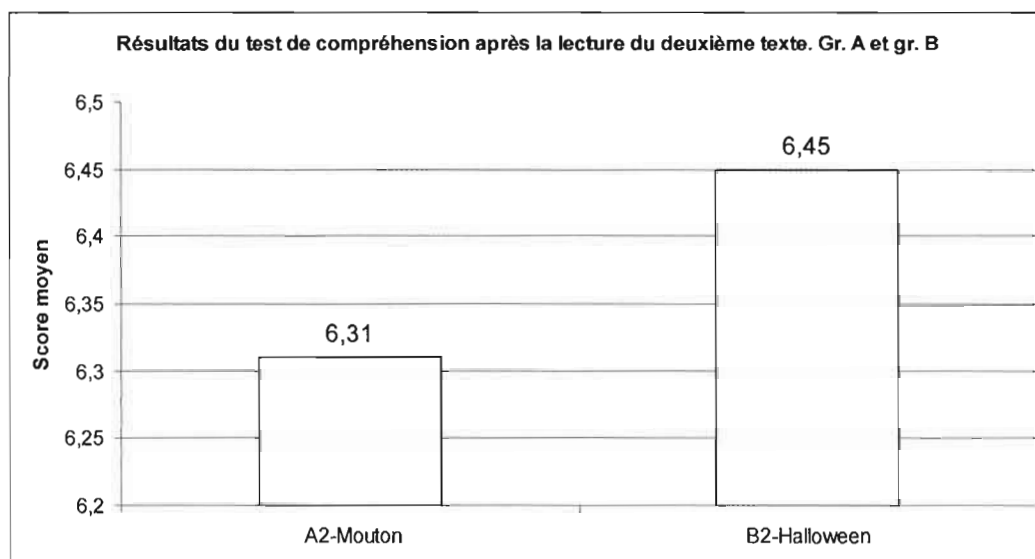


Figure. 4.2 Résultats du test de compréhension après la deuxième lecture (gr. A et B).

Tableau 4.6

Résultats du test de compréhension suite à la lecture du deuxième texte du groupe A sur le Mouton et du groupe B sur l'Halloween

#	Sujets du groupe A	Score sur le texte la fête du Mouton gr. A	#	Sujets du groupe B	Score sur le texte la fête de l'Halloween gr. B
1	Chinois	7	1	Espagnol	6
2	Espagnol	8	2	Russe	6
3	Polonais	7	3	Bulgare	9
4	Espagnol	9	4	Espagnol	6
5	Vietnamien	6	5	Espagnol	6
6	Anglais	7	6	Espagnol	4
7	Espagnol	4	7	Espagnol	6
8	Cambodgien	6	8	Espagnol	3
9	Espagnol	8	9	Espagnol	9
10	Espagnol	5	10	Espagnol	9
11	Espagnol	5	11	Chinois	7
12	Vietnamien	5			
13	Ukrainien	5			
Total		82/130	Total		71/110
La moyenne		6,31	La moyenne		6,45
Score max.		9	Score max.		9
Score min.		4	Score min.		3

4.2.3 Groupe A : lecture du texte sur la fête de l'Halloween avant le texte sur la fête du Mouton

Les résultats des deux tests de compréhension en lecture du groupe A montrent que les sujets de ce groupe ont affiché un meilleur résultat en compréhension en lecture du premier texte sur la *fête de l'Halloween* (90) qu'en compréhension en lecture du deuxième texte, sur la *fête du Mouton* (82). Ce résultat est en accord avec notre hypothèse de départ, c'est-à-dire que la présence du *script préalable* – la *fête de l'Halloween* – chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension du texte en L2.

La figure 4.3 permet de voir que la moyenne correspondant au résultat du premier test sur la *fête de l'Halloween* (6,92) s'avère plus élevée que celle du deuxième test sur la *fête du Mouton* (6,31). Il est intéressant de noter que le score maximal obtenu au test de compréhension est le même pour les deux textes, soit 9 sur 10, tandis que le score minimal obtenu pour le texte sur l'*Halloween* (3) est inférieur à celui obtenu sur le texte du *Mouton* (4).

Tableau 4.7

Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte (Halloween) et du deuxième texte (Mouton) par le groupe A (H – M), Sujets (n=13)

Total des réponses correctes sur 10*

#	Sujets du groupe A	Texte sur la fête de l'Halloween	Texte sur la fête du Mouton
1	Chinois	5	7
2	Espagnol	8	8
3	Polonais	8	7
4	Espagnol	9	9
5	Vietnamien	8	6
6	Anglais	9	7
7	Espagnol	6	4
8	Cambodgien	4	6
9	Espagnol	6	8
10	Espagnol	9	5
11	Espagnol	3	5
12	Vietnamien	7	5
13	Ukrainien	8	5
Total		90/130	82/130
La moyenne		6,92	6,31
Écart-type		2.0	1.5
Score maximal par sujet sur 10		9	9
Score minimal par sujet sur 10		3	4

10* - la note maximale par sujet suite à la lecture d'un texte

20** - la note maximale par sujet suite à la lecture de deux textes

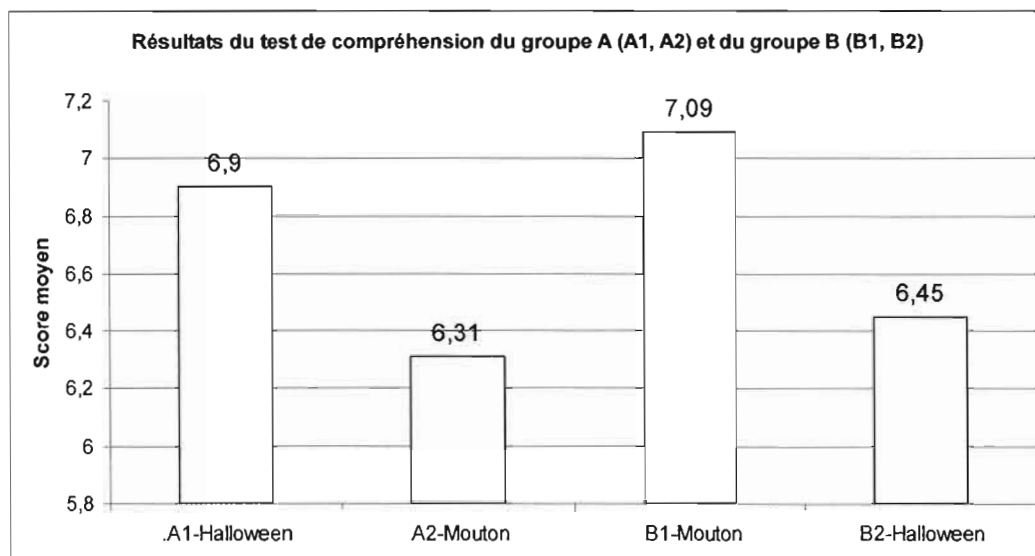


Figure 4.3 Résultats du test de compréhension du groupe A (Halloween/Mouton) et du groupe B (Mouton/Halloween).

4.2.4 Groupe B : lecture du texte sur la fête du Mouton avant le texte sur la fête de l'Halloween

Les résultats des deux tests de compréhension en lecture du groupe B montrent que les sujets de ce groupe ont affiché un meilleur résultat au test de compréhension en lecture du premier texte sur la *fête du Mouton* (78) qu'au deuxième test de compréhension du deuxième texte sur la *fête de l'Halloween* (71), (dix points par sujet). Le tableau 4.8 et la figure 4.3 illustrent les résultats obtenus.

Tableau 4.8

Résultats du test de compréhension suite à la lecture du premier texte (Mouton) et du deuxième texte (Halloween) par le groupe B (M – H),

Sujets (n=11)

Total des réponses correctes sur 10*

#	Sujets du groupe B	Texte sur la fête du Mouton	Texte sur la fête de l'Halloween
1	Espagnol	6	6
2	Russe	7	6
3	Bulgare	10	9
4	Espagnol	5	6
5	Espagnol	7	6
6	Espagnol	5	4
7	Espagnol	6	6
8	Espagnol	7	3
9	Espagnol	9	9
10	Espagnol	9	9
11	Chinois	7	7
Total sur 10		78/110	71/110
La moyenne du groupe		7,09	6,45
Écart-type		1.6	2.0
Score maximal par sujet sur 10		10	9
Score minimal par sujet sur 10		5	3

10* - la note maximale par sujet suite à la lecture d'un texte

20** - la note maximale par sujet suite à la lecture de deux textes

La lecture de ce tableau montre que la moyenne correspondant au résultat du premier texte sur la *fête du Mouton* (7,09) est plus élevée que celle du texte sur la *fête de l'Halloween* (6,45). De plus, le score maximal obtenu pour le texte du *Mouton* (10 sur 10) est plus élevé que celui obtenu sur le texte de l'*Halloween* (9 sur 10). Pour finir, le score minimal sur le texte du *Mouton* (5 sur 10) est meilleur que celui sur le texte de l'*Halloween* (3 sur 10).

4.2.5 *Différence des moyennes du test de compréhension après la lecture du premier et du second texte (groupes A et B)*

Une analyse statistique nous a permis de vérifier si les différences entre les deux groupes étaient significatives. Nous avons utilisé le *test non paramétrique bilatéral exact de Wilcoxon* pour deux échantillons indépendants. Nous avons comparé alors le score moyen de 6,92 du groupe A pour le premier texte (l'*Halloween*) et le score moyen de 7,09 du groupe B pour le premier texte (du *Mouton*). Le résultat du *test de Wilcoxon* a montré que le niveau de probabilité de ce test est $p=0,9830$. On déclare généralement qu'un test est significatif si le niveau de probabilité du test (p) est inférieur à 0,05. Le résultat de notre analyse signifie que la différence observée est non statistiquement significative, c'est-à-dire que les apprenants du groupe A ne se distinguent pas des apprenants du groupe B par rapport au test de compréhension après la lecture du premier texte.

Les sujets du groupe A avaient majoritairement (12/13) indiqué avoir utilisé leur script préalable pour la lecture du texte familier (l'*Halloween*) (Tableau 4.13); alors que pour le groupe B, seulement deux des onze sujets avaient indiqué avoir utilisé leur *script préalable* pour la lecture du texte non-familier (*Mouton*). Cependant, les résultats des entrevues avec les sujets du groupe B, en majorité hispanophone (8/11), nous ont confirmé que ces sujets ont profité du transfert des connaissances d'un sujet biblique pour comprendre le texte non familier sur la *fête du Mouton* (entrevue, question 1, section 4.4.1). De plus, au cours des entrevues avec les sujets du groupe B, ceux-ci ont indiqué majoritairement (10/11) que le titre et le sujet du texte sur le *Mouton* les ont motivés plus à lire ce texte que celui sur l'*Halloween* (3/11). De plus, les résultats ont démontré qu'ils ont lu le texte du *Mouton* plus vite que celui sur l'*Halloween*. Les entrevues personnalisées avec nos sujets nous ont permis de clarifier le rôle des variables *non expliquées*, telles que les *scripts préalables*, la *motivation* en lecture et les *stratégies de compréhension* selon le modèle compensatoire de compréhension en lecture de Bernhardt (2005), sur la compréhension en lecture en L2. Les résultats que nous avons obtenus semblent

indiquer que ces variables (le *script préalable*, la *motivation* et l'*intérêt*) aient influencé les résultats des tests de compréhension en lecture.

Pour voir si les moyennes du test de compréhension après la lecture du second texte (groupes A et B) étaient statistiquement différentes, nous avons utilisé le *test non paramétrique bilatéral de Wilcoxon* pour deux échantillons indépendants. Nous avons comparé alors le score moyen pour le texte du *Mouton* (6,31) du gr. A et le score moyen pour le texte de l'*Halloween* (6,45) du gr. B. Le résultat du *test non paramétrique bilatéral de Wilcoxon* a montré que le niveau de probabilité de ce test est $p=0,7855$, ce qui veut dire que la différence observée est non statistiquement significative. Cela porte à croire que les sujets du gr. A ne se distinguent pas des sujets du gr. B par rapport au test de compréhension suite à la lecture du second texte. Bien que les sujets du groupe A aient confirmé ne pas avoir utilisé de connaissances préalables (1/13 sujets) pour les aider à comprendre le texte sur la *fête du Mouton*, six d'entre eux (6/13) étaient hispanophones et ont confirmé avoir tiré profit du transfert de leurs connaissances d'un sujet biblique pour comprendre le texte non familier sur la *fête du Mouton* (entrevue, question 1, section 4.4.1). De plus la majorité des sujets du groupe A (10/13) ont indiqué avoir eu un plus grand intérêt à lire le texte sur le *Mouton* (Tableau 4.20) que celui sur l'*Halloween* (5/13). De plus, presque tous les sujets du groupe A (11/13) ont indiqué qu'ils désiraient en savoir plus sur la *fête du Mouton* (Tableau 4.22), alors que seulement deux d'entre eux ont manifesté le même désir concernant la fête de l'*Halloween*. Suite à ces résultats, il semble que pendant la seconde lecture tout comme pendant la première lecture les sujets de deux groupes ont activé leurs *scripts préalables*. De plus, la motivation à lire et l'intérêt pour le sujet de lecture semblent avoir joué un rôle dans le test de compréhension des textes. Ces résultats montrent que pendant la seconde lecture tout comme pendant la première lecture les sujets ont eu recours aux variables *non expliquées* du modèle de Bernhardt (2005), telles que les *scripts préalables*, la *motivation* et l'*intérêt à la lecture* pour accéder à la compréhension du texte en L2.

4.2.6 Différence entre les moyennes du test de compréhension du groupe A et B

Pour tester si les deux moyennes du groupe A (6,92 / 6,31) et du groupe B (7,09 / 6,45) sont statistiquement différentes, nous avons utilisé le test non paramétrique bilatéral exact des rangs signés. Le résultat de ce test a montré que pour le groupe A le niveau de probabilité est $p=0,3691$ ce qui signifie que la différence observée est non statistiquement significative, c'est-à-dire que pour le gr. A, le score moyen du test de compréhension de 6,92 pour le texte sur l'*Halloween* et le score moyen du test de compréhension de 6,31 pour le texte sur le *Mouton* ne sont pas statistiquement différents. Pour le groupe B, le niveau de la probabilité du test est $p=0,1873$, ce qui veut dire que la différence observée est non statistiquement significative. Ce résultat porte à croire que les deux scores moyens (7,09 et 6,45) ne sont pas statistiquement différents. Ces résultats semblent confirmer que bien que les sujets aient été familiers avec le texte de l'*Halloween* et qu'ils aient eu les *scripts préalables* pour mieux le comprendre que le texte sur le *Mouton*, les résultats des tests de lecture ont indiqué que ce n'était pas le cas. Les résultats des entrevues avec les sujets à l'étude indiquent que d'autres variables se sont avérées tout aussi importantes à la compréhension du texte non-familier, soit la *motivation* et l'*intérêt* pour un texte, de même que l'*expérience de vie des individus* en relation avec le sujet du texte.

4.2.7 Relation entre la variable maîtrise du français (tableaux 4.1 et 4.2) et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B)

Pour voir si les résultats des tests de compréhension variaient selon la maîtrise du français de nos sujets (tableaux 4.1 et 4.2), nous avons fait l'*analyse de corrélation non paramétrique de Spearman (r_s)*. Nous avons comparé alors le résultat à chaque test de compréhension du texte A, la *fête de l'Halloween* et du texte B, la *fête du Mouton*, avec la variable *maîtrise du français* des sujets de ces deux groupes. Les *corrélations de Spearman* ont montré une relation significative entre le niveau de maîtrise du français et le test de compréhension au texte A, la *fête de l'Halloween*

($r = 0.57$, $p = 0,0048$). Cependant, la corrélation entre la maîtrise du français et le test de compréhension du texte B, la *fête du Mouton* n'était pas significative ($r = 0,26$, $p = 0,2273$).

À la suite du test statistique, nous pouvons supposer que la variable *maîtrise du français* affecte la compréhension en lecture du texte familier, c'est-à-dire que les sujets des groupes A et B qui maîtrisaient mieux le français étaient plus performants au test de compréhension sur la *fête de l'Halloween*. En ce qui concerne la compréhension du texte non familier, on n'a pas trouvé de relation significative entre la maîtrise du français des sujets et leur résultat au test de compréhension du texte sur la *fête du Mouton*.

4.2.8 *Relation entre la variable durée de résidence des sujets au Québec et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B)*

Les *corrélations de Spearman* entre la durée de résidence des sujets au Québec / Canada (tableaux 4.1 et 4.2) et le résultat à chaque texte au test de compréhension n'a pas montré de différence significative. La corrélation entre le temps de résidence des sujets et le résultat au texte A, la *fête de l'Halloween* est $r = -0,27$, $p = 0,2208$ et la corrélation entre le temps de résidence des sujets et le résultat au texte B, la *fête du Mouton* est $r = -0,09$, $p = 6889$.

4.2.9 *Relation entre la variable nombre d'années d'apprentissage du français et les résultats des tests de compréhension (gr. A et B)*

L'*analyse de corrélation de Spearman* n'a pas montré de relation significative entre le nombre d'années d'apprentissage du français (tableaux 4.1 et 4.2) et le résultat des tests de compréhension : il n'y a pas assez de variations dans le nombre d'années d'apprentissage du français, 23 des 24 sujets déclarent 1-2 année d'apprentissage du français.

4.3 Temps de lecture du texte familier (la *fête de l'Halloween*) et du texte non familier (la *fête du Mouton*) des sujets

Dans le cadre des recherches de Johnson (1981), de Dallé (1988) et de De Serres (1990), l'utilisation *des scripts préalables* pendant la lecture facilite la compréhension des textes par les apprenants, et par la suite ceux-ci lisent le texte porteur du script familier plus vite. Dans ce sens, De Serres (1990) dans son étude auprès des apprenants adultes anglophones en français langue seconde mentionne que le temps mis par les sujets pour la lecture varie selon la familiarité du texte : le texte familier a obtenu le temps de lecture global plus bas que le texte non familier.

Étant donné les résultats des études précédentes, nous avons aussi vérifié le temps de lecture et le temps de test de nos sujets. Dans notre recherche, nous voulions vérifier si le temps mis par les sujets pour la lecture des textes variait selon la familiarité du texte. Dans ce but, nous avons comparé le temps utilisé pour la lecture du texte familier (la *fête de l'Halloween*) versus le temps utilisé pour la lecture du texte non familier (la *fête du Mouton*). Nous avons aussi comparé le temps pris par les sujets pour compléter le test de compréhension en lecture pour chacun des textes.

Les résultats obtenus pour le groupe A se trouvent dans le tableau 4.9 et la figure 4.4.

Tableau 4.9

Temps de lecture et de test en minutes. Groupe A : lecture du texte sur la *fête de l'Halloween* avant le texte sur la *fête du Mouton*

#	Sujets du Groupe A	Halloween		Mouton	
		Temps de lecture (min)	Temps de test (min)	Temps de lecture (min)	Temps de test (min)
1	Chinois	7	6	6	7
2	Espagnol	3	5	3	5
3	Polonais	5	9	10	5
4	Espagnol	5	4	5	4
5	Vietnamien	4	7	4	6
6	Anglais	4	6	3	4
7	Espagnol	7	3	7	7
8	Cambodgien	6	10	7	5
9	Espagnol	10	3	5	4
10	Espagnol	5	5	3	4
11	Espagnol	5	7	5	8
12	Vietnamien	5	6	4	8
13	Ukrainien	4	9	3	4
Total		70	80	65	71
la moyenne		5,4	6,2	5,0	5,5

Sujets (n=13)

Les résultats indiquent que le temps global utilisé par les sujets du groupe A pour la lecture du texte sur l'*Halloween* est plus élevé (70 minutes) que le temps global utilisé pour la lecture du texte sur la *fête du Mouton* (65 minutes). Les moyennes indiquées en minutes (tableau 4.9 et figure 4.4) nous permettent de constater que le texte familier (5,4 min.) a obtenu par rapport au texte non familier (5 min.) un temps de lecture supérieur.

Le temps global du premier test de compréhension (tableau 4.9) après la lecture du texte *la fête de l'Halloween* est plus élevé (80 min.) que le temps du deuxième test après la lecture du texte sur la *fête du Mouton* (71 min.). Quant au temps moyen

utilisé par les sujets pour le test de compréhension (tableau 4.9, figure 4.4), la moyenne en minutes pour le test de compréhension sur la *fête de l'Halloween* est aussi supérieure (6.2) par rapport à la moyenne pour le même test sur la *fête du Mouton* (5.5).

Il est intéressant de noter que les participants du groupe A ont lu plus vite le deuxième texte sur la fête non connue du *Mouton* (tableau 4.9) par rapport au premier texte sur la fête connue de l'*Halloween*. De même, ils ont pris plus de temps à compléter le test sur l'*Halloween* par rapport au test sur la *fête du Mouton*.

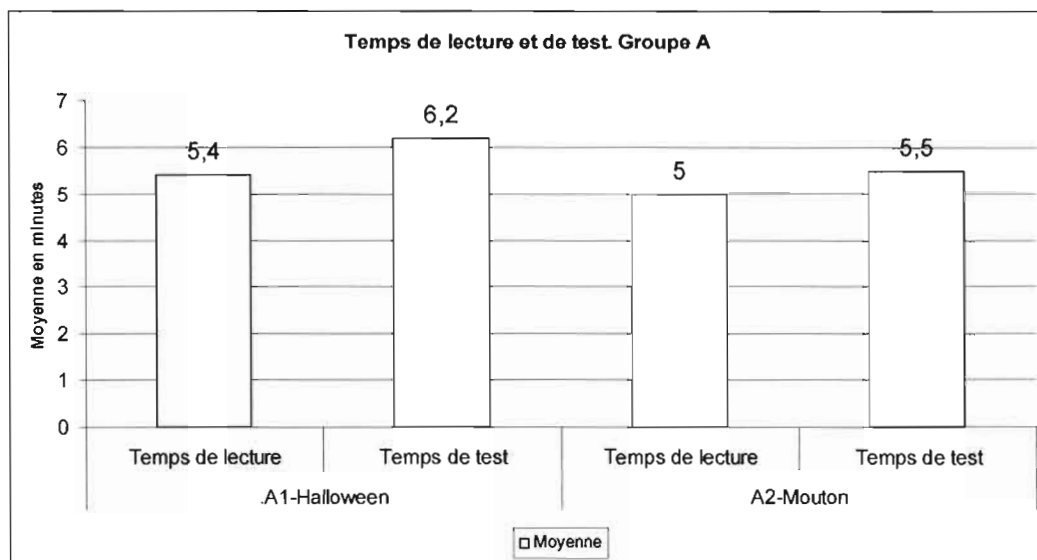


Figure 4.4 Temps de lecture et de test en minutes. Groupe A : lecture du texte sur la *fête de l'Halloween* avant le texte sur la *fête du Mouton*.

Les résultats obtenus pour le temps de lecture et de test du groupe B se trouvent dans le tableau 4.10 et la figure 4.5.

Tableau 4.10

Temps de lecture et de test en minutes. Groupe B : lecture du texte sur la *fête du Mouton* avant le texte sur la *fête de l'Halloween*

#	Sujets du Groupe B	Mouton		Halloween	
		Temps de lecture (min)	Temps de test (min)	Temps de lecture (min)	Temps de test (min)
1	Espagnol	5	7	5	4
2	Russe	10	10	10	5
3	Bulgare	4	3	3	3
4	Espagnol	5	10	4	5
5	Espagnol	7	5	10	3
6	Espagnol	3	3	4	2
7	Espagnol	3	8	3	7
8	Espagnol	5	3	2	5
9	Espagnol	5	5	5	3
10	Espagnol	3	3	3	5
11	Chinois	4	6	3	6
Total		54	63	52	48
la moyenne		4,9	5,7	4,7	4,4

Sujets (n=11)

La lecture du tableau 4.10 permet de voir que le temps global utilisé par les sujets du groupe B pour la lecture du premier texte la *fête du Mouton* est plus élevé, soit 54 minutes, que le temps de lecture du deuxième texte la *fête de l'Halloween*, soit 52 minutes. La moyenne en lecture pour le texte non familier (*Mouton*) est plus élevée (4,9 min.) que celle pour le texte familier (*Halloween*), soit 4,7 minutes (figure 4.5). Le temps global utilisé par les sujets du groupe B pour le premier test de compréhension est beaucoup plus élevé (63 min.) que le temps utilisé par les mêmes sujets pour le deuxième test de compréhension après la lecture du texte la *fête de l'Halloween* (48 min.). Le temps moyen utilisé pour le test sur la *fête de l'Halloween* est plus bas (4,4 min.) par rapport au temps utilisé pour le même test sur la *fête du Mouton* (5,7 min.) (Tableau 4.10 et figure 4.5).

Il est intéressant de noter que les sujets du groupe B ont lu plus vite le deuxième texte familier sur l'*Halloween* (tableau 4.10) par rapport au premier texte non familier sur la *fête du Mouton*. De même, ils ont mis plus de temps pour compléter le premier test sur la *fête du Mouton* par rapport au deuxième test sur la *fête de l'Halloween*.

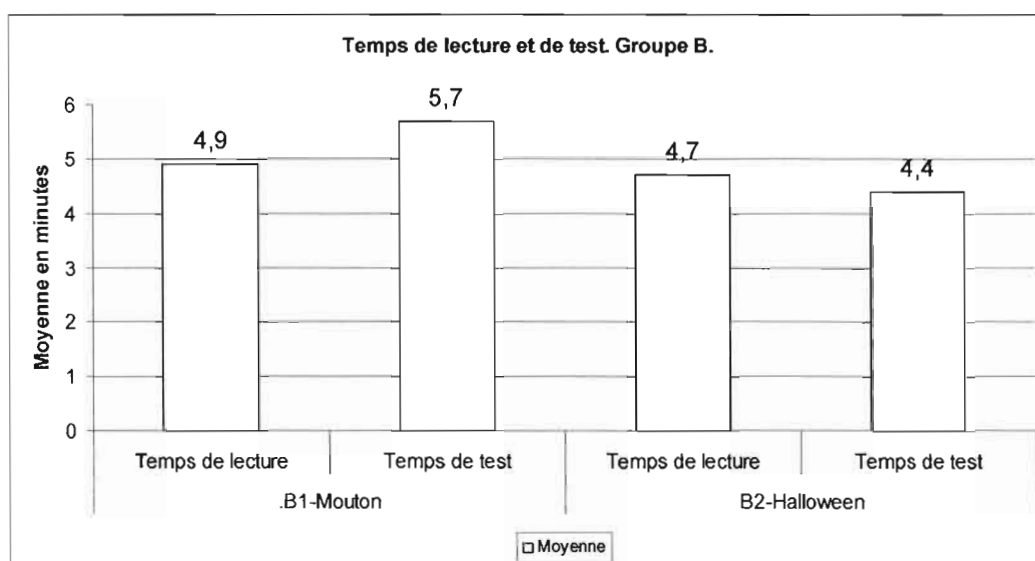


Figure 4.5 Temps de lecture et de test en minutes. Groupe B : lecture du texte sur la *fête du Mouton* avant le texte sur la *fête de l'Halloween*.

4.3.1 Différence entre les moyennes temps de lecture et temps de test

Pour vérifier si le temps mis par les sujets pour la lecture des textes variait selon la familiarité du texte, nous avons comparé le temps utilisé pour la lecture du texte familier (moyenne=5,08, écart type = 2,26) versus le temps utilisé pour la lecture du texte non familier (moyenne = 4,96, écart type = 2,03) avec le test bilatéral exact des rangs signés. Nous avons testé d'abord deux groupes ensemble et ensuite chaque groupe séparément. Le résultat du test a montré que le niveau de signification du test bilatéral exact des rangs signés pour les deux groupes est $p=0,6826$. Ce résultat porte

à croire que la différence observée entre le temps utilisé pour la lecture de deux textes familier (l'*Halloween*) et non familier (la *fête du Mouton*) est non statistiquement significative. Si nous testons chaque groupe séparément, le niveau de probabilité du test est $p=0,3438$ pour le groupe A et $p=0,7813$ pour le groupe B. Ce résultat signifie que les différences observées pour les groupes A et B ne sont pas statistiquement significatives. D'après ces données statistiques nous pouvons supposer que la variable le *temps de lecture* ne variait pas selon la familiarité du texte et le temps moyen utilisé par les sujets de deux groupes pour la lecture de deux textes.

Pour vérifier si le temps mis par les sujets pour compléter le test de compréhension variait selon la familiarité du texte, nous avons comparé le temps moyen de test sur l'*Halloween* (5.33) versus le temps moyen de test sur la *fête du Mouton* (5.58) avec le *test bilatéral exact des rangs signés*.

Nous avons d'abord testé deux groupes ensemble et ensuite chaque groupe séparément. Pour les deux groupes, nous avons obtenu le niveau de signification du test $p=0,6445$. On déclare généralement qu'un test est significatif si son niveau de probabilité est inférieur à 0,05. Le résultat de signification du test $p=0,6445$ de notre étude porte à croire que la différence observée entre le temps utilisé par les sujets pour compléter le test de compréhension sur la *fête de l'Halloween* et sur la *fête du Mouton* est non statistiquement significative. Si nous testons chaque groupe séparément, le niveau de probabilité du test pour le groupe A est $p=0,4570$ et pour le groupe B est $p=0,1211$. Ce résultat porte à croire que les différences observées pour le groupe A et pour le groupe B ne sont pas statistiquement significatives, c'est-à-dire que pour compléter le test de compréhension les sujets du groupe A ont pris presque autant de temps que les sujets du groupe B.

Les *corrélations de Spearman* n'ont pas montré de différence significative entre le temps de lecture (tableaux 4.9 et 4.10) et le résultat des tests de compréhension du texte A, la *fête de l'Halloween* ($r = -0,24$, $p = 0,2507$) et du texte B, la *fête du Mouton* ($r = 0,39$, $p = 0,0617$). Les apprenants du groupe A ne se distinguent pas des

apprenants du groupe B par rapport au temps de lecture et le résultat de chaque test de compréhension.

4.4 Les entrevues avec les participants pour clarifier l'utilisation des scripts

Les entrevues avec nos sujets (Appendice F) ont eu lieu le jour suivant le test de compréhension. L'objectif de ces entrevues était de nous aider à clarifier les variables qui pourraient expliquer la performance ou la non-performance des lecteurs. Le questionnaire que nous avons utilisé pendant les entrevues (Appendice F) tient compte des variables *expliquées* selon Bernhardt (2005), telles que les *connaissances linguistiques* et les *habitudes en lecture* en L1 et en L2, ainsi que des variables *peu expliquées* selon le modèle proposé par Bernhardt (2005), comme le *script préalable*, la *motivation*, l'*intérêt à la lecture*. L'analyse descriptive des réponses au questionnaire des entrevues nous a permis de vérifier le recours aux scripts familiers de nos sujets ainsi que l'effet des variables *peu expliquées* sur la compréhension des textes.

4.4.1 Question sur la connaissance de deux fêtes

L'analyse des réponses à la première question (Q.1) concernant la familiarité des sujets avec la *fête de l'Halloween* et la *fête du Mouton* a confirmé notre hypothèse de départ, à savoir que tous nos sujets (n=24) étaient familiers avec l'*Halloween*. En ce qui concerne la *fête du Mouton*, quatre (4) sujets de culture musulmane qui n'ont pas été inclus dans l'échantillon ont répondu être familiers avec cette fête. Une décision a été prise de ne pas inclure ces quatre sujets dans l'analyse des résultats pour ne pas biaiser les résultats de l'étude.

Il est à noter que les sujets hispanophones, soit 14 sujets, dont six (6) se trouvent dans le groupe A et huit (8) se trouvent dans le groupe B, ont mentionné pendant les entrevues que le sujet du texte sur la *fête du Mouton* ressemble à un sujet biblique

qu'ils connaissent bien depuis leur enfance. Bien que les sujets hispanophones des groupes A et B aient répondu, au questionnaire portant sur l'identification des *scripts préalables*, ne pas être familiers avec la *fête du Mouton* (tableaux 4.3 et 4.4), ils ont affirmé pendant les entrevues que leur connaissance d'un sujet biblique semble leur avoir facilité la compréhension du texte sur la *fête du Mouton*. Ces résultats laissent croire que les sujets hispanophones du groupe A et du groupe B ont profité de leur *script préalable* du sujet biblique pendant le traitement du texte sur la *fête du Mouton*. L'*analyse de corrélation de Spearman* entre la variable *connaissance de la fête de l'Halloween* et du *Mouton* et le résultat à chaque test de compréhension (tableau 4.1 et 4.2) n'a pas montré assez de variation entre ces deux variables : 23 des 24 sujets ont déclaré connaître la *fête de l'Halloween* et 24 sur 24 sujets ont déclaré ne pas connaître la *fête du Mouton*.

4.4.2 *Perception des sujets du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus*

La deuxième question du protocole d'entrevue (Q.2) portait sur la perception des sujets de chaque groupe du pourcentage des mots compris dans les deux textes. Elle avait pour but de voir le nombre de sujets ayant une bonne compréhension en lecture de deux textes. Ainsi, les sujets devaient choisir le pourcentage des mots qu'ils ont compris dans le premier et le deuxième texte lu. Ils devaient choisir une option parmi les quatre suivantes : 100 %, 75 % à 100 %, 50 % à 75 % et 0 % à 50 %.

Les résultats obtenus pour le groupe A (tableau 4.11) montrent que le meilleur pourcentage des mots compris était affiché pour le texte de l'*Halloween*, soit 75 % à 100 %. Sept (7) des 13 sujets du groupe A ont affiché 75 % à 100 % des mots compris dans le texte sur l'*Halloween*. Trois (3) des 13 sujets de ce groupe ont indiqué avoir compris 100 % des mots dans ce même texte. Le deuxième texte lu (la *fête du Mouton*) a obtenu le pourcentage moins élevé, soit 50 % à 75 % des mots compris, par rapport au texte sur l'*Halloween*. Sept (7) des 13 sujets du groupe A ont

affiché 50 % à 75 % de mots compris dans le texte sur le *Mouton*. Un (1) des 13 sujets de ce groupe a indiqué avoir compris 100 % des mots, et deux (2) des 13 sujets du même groupe ont affiché 75 % à 100 % des mots compris dans le deuxième texte lu. Ces résultats laissent croire que les participants du groupe A se sentaient plus à l'aise avec la lecture du texte familier (la *fête de l'Halloween*) par rapport au texte non familier (la *fête du Mouton*).

Tableau 4.11

Perception des sujets du groupe A du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus

#	Texte sur l'Halloween				Texte sur le Mouton			
	100%	75% - 100%	50% - 75%	0% - 50%	100%	75% - 100%	50% - 75%	0% - 50%
1		X				X		
2	X				X			
3	X							X
4	X					X		
5		X					X	
6		X					X	
7		X					X	
8			X					X
9		X					X	
10		X					X	
11				X				X
12			X				X	
13		X					X	
Total sur 13	3/13	7/13	2/13	1/13	1/13	2/13	7/13	3/13

Sujets (n=13)

Les résultats du groupe B (tableau 4.12) indiquent que le meilleur pourcentage de mots compris était affiché par les sujets pour le texte de l'*Halloween*, soit 75 % à 100 %. Huit (8) des 11 sujets du groupe B ont affiché 75 % à 100 % des mots

compris dans le texte sur l'*Halloween*. Un (1) sujet de ce groupe a indiqué avoir compris 100 % des mots dans ce même texte. Le texte sur la *fête du Mouton* a obtenu le pourcentage moins élevé, soit 50 % à 75 % des mots compris, par rapport au texte sur l'*Halloween*. Six (6) des 11 sujets du groupe B ont affiché 50 % à 75 % des mots compris, et cinq (5) des 11 sujets du même groupe ont indiqué 75 % à 100 % des mots compris. Ces résultats laissent croire que les sujets du groupe B, tout comme les sujets du groupe A, se sentaient plus à l'aise avec la lecture du texte familier par rapport au texte non familier.

Tableau 4.12

Perception des sujets du groupe B du pourcentage des mots compris dans les deux textes lus

#	Texte sur le Mouton				Texte sur l'Halloween			
	100%	75% - 100%	50% - 75%	0% - 50%	100%	75% - 100%	50% - 75%	0% - 50%
1		X				X		
2		X			X			
3		X				X		
4			X			X		
5			X			X		
6			X			X		
7			X				X	
8			X				X	
9		X				X		
10		X				X		
11			X			X		
Total sur 11	0	5/11	6/11	0	1/11	8/11	2/11	0

Sujets (n=11)

4.4.3 *Recours au script préalable pour comprendre un texte familier et un texte non-familier*

Rappelons que tous nos sujets avaient indiqué connaître la *fête de l'Halloween* (section 4.1.1). L'objectif des questions 3 et 4 était de vérifier l'utilisation par les sujets de leurs connaissances préalables sur la fête de l'*Halloween* pour comprendre le texte sur ce sujet (*Q. 3*) et le texte sur une fête semblable, dont ils n'étaient pas familiers, celle du *Mouton* (*Q. 4*).

Le tableau 4.13 résume les résultats à la question trois (*Q. 3*) pour le groupe A. La lecture de ce tableau permet de voir que 12 sujets sur 13 ont indiqué avoir recours aux *scripts préalables* pour comprendre le texte de l'*Halloween*. Il est intéressant de noter que les lecteurs hispanophones ont constaté qu'ils avaient des connaissances sur l'*Halloween* avant d'arriver au Québec, car elle est la même que dans leur pays d'origine. La quatrième question (*Q.4*) sur la relation entre les connaissances sur le déroulement de l'*Halloween* et la compréhension du texte sur la *fête du Mouton* servait à identifier si les sujets faisaient un transfert de connaissances de la fête familière (l'*Halloween*) à la fête non familière (la *fête du Mouton*) pour comprendre le contenu du texte non familier. La majorité des participants du groupe A, plus précisément 11 sujets sur 13, ont répondu qu'il n'y avait aucun lien entre ces deux fêtes, et c'est pourquoi les connaissances sur la fête familière n'ont pas aidé à comprendre la fête non familière.

Tableau 4.13

L'utilisation des connaissances préalables sur la fête de l'Halloween pour comprendre le texte sur la *fête de l'Halloween* (Q.3) et sur la *fête du Mouton* (Q.4).
Groupe A (n=13)

#	Sujets du groupe A	Q.3	Q.4
		Halloween	Mouton
1	Chinois	Oui	Non*
2	Espagnol	Oui	Non
3	Polonais	Oui**	Non
4	Espagnol	Oui	Non
5	Vietnamien	Oui	Non
6	Anglais	Oui	Non
7	Espagnol	Oui	Sans réponse
8	Cambodgien	Non	Non
9	Espagnol	Oui	Oui
10	Espagnol	Oui	Non
11	Espagnol	Oui	Non
12	Vietnamien	Oui	Non
13	Ukrainien	Oui	Non
Total de «oui»		12/13	1/13

Non* - réponse négative à la question posée

Oui** - réponse positive à la question posée

Le tableau 4.14 présente les résultats des questions trois (Q. 3) et quatre (Q. 4) du groupe B. Les résultats obtenus indiquent que tous les sujets du groupe B, en majorité Hispanophones, dans leurs réponses à la troisième question (Q.3) de l'entrevue ont montré avoir recours aux *scripts préalables* pour comprendre le texte à lire. Il est intéressant de noter que les sujets hispanophones ont constaté qu'ils avaient des connaissances sur l'*Halloween* avant d'arriver au Québec, car elle est la même que dans leur pays d'origine. La question 4 (Q.4) servait à identifier si les sujets faisaient un transfert de connaissances de la fête familière à la fête non familière pour comprendre le contenu du texte non familier. Seulement deux (2) sujets sur 11 sujets du groupe B ont répondu qu'il y avait un lien entre ces deux fêtes,

et c'est ce qui explique que seulement deux d'entre eux ont indiqué avoir utilisé leurs connaissances préalables (*fête de l'Halloween*) pour mieux comprendre le texte sur la fête non familière (la *fête du Mouton*).

Tableau 4.14

L'utilisation des connaissances préalables sur la *fête de l'Halloween* pour comprendre le texte sur la *fête de l'Halloween* (Q.3) et sur la *fête du Mouton* (Q.4).
Groupe B (n=11)

#	Sujets du groupe B	Q.3	Q.4
		Halloween	Mouton
1	Espagnol	Oui	Non*
2	Russe	Oui	Oui
3	Bulgare	Oui**	Oui
4	Espagnol	Oui	Non
5	Espagnol	Oui	Non
6	Espagnol	Oui	Non
7	Espagnol	Oui	Non
8	Espagnol	Oui	Non
9	Espagnol	Oui	Non
10	Espagnol	Oui	Non
11	Chinois	Oui	Non
Total de «oui»		11/11	2/11

Non* - réponse négative à la question posée

Oui** - réponse positive à la question posée

4.4.4 Familiarité des sujets avec la fête du Mouton.

Les questions 5 et 6 de l'entrevue étaient posées seulement si l'étudiant avait répondu qu'il était familier avec la *fête du Mouton*. Le questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la *fête de l'Halloween* et de la *fête du Mouton* (voir Appendice E), passé aux participants avant la lecture des deux textes, nous avait montré que parmi nos 24 sujets, quatre étaient de culture musulmane et

avaient déclaré connaître la *fête du Mouton*. Une décision a été prise de ne pas inclure ces quatre sujets dans l'analyse des résultats afin de ne pas biaiser les résultats de l'étude.

4.4.5 *Utilisation de l'expérience en lecture du premier texte pour la meilleure compréhension du second texte*

L'objectif de la question numéro 7 (*Q. 7*) était de voir si les sujets avaient utilisé leur expérience en lecture acquise après la lecture du premier texte pour comprendre plus facilement le second texte. D'ailleurs, selon notre deuxième hypothèse, les apprenants devaient mieux comprendre le second texte sur la *fête du Mouton* et sur la *fête de l'Halloween* par rapport aux textes sur une fête semblable lus en premier grâce à l'expérience acquise après la lecture du premier texte et au transfert des connaissances sur le script *la fête* après la première lecture. Le tableau 4.15 présente les réponses à la septième question de l'entrevue (groupes A et B). Les réponses du groupe A (lecture du texte sur l'*Halloween* en premier) ont montré que seulement deux (2) des 13 sujets ont perçu avoir mieux compris le deuxième texte grâce à la lecture préalable du premier texte. Par contre, les réponses du groupe B (lecture du texte sur le *Mouton* en premier) ont montré que sept (7) des 11 sujets ont perçu avoir mieux compris le deuxième texte.

Tableau 4.15
Meilleure compréhension du second texte. Groupes A et B

#	Sujets du groupe A (H – M) (n=13)	Mieux compris le 2e texte sur le Mouton		#	Sujets du groupe B (M –H) (n=11)	Mieux compris le 2e texte sur l'Halloween	
		Oui	Non			Oui	Non
1	Chinois		X	1	Espagnol		X
2	Espagnol		X	2	Russe		X
3	Polonais		X	3	Bulgare	X	
4	Espagnol		X	4	Espagnol		X
5	Vietnamien	X		5	Espagnol	X	
6	Anglais		X	6	Espagnol	X	
7	Espagnol	X		7	Espagnol	X	
8	Cambodgien		X	8	Espagnol		X
9	Espagnol		X	9	Espagnol	X	
10	Espagnol		X	10	Espagnol	X	
11	Espagnol		X	11	Chinois	X	
12	Vietnamien		X				
13	Ukrainien		X				
Total		2/13	11/13	Total		7/11	4/11

Ainsi, l'analyse des réponses à la septième question a montré que le plus grand nombre de sujets ont perçu avoir mieux compris le deuxième texte sur l'*Halloween* (gr. B) que le deuxième texte sur la *fête du Mouton* (gr. A).

4.4.6 Question sur le titre le plus motivant à la lecture du texte

Les questions 8 à 11 de l'entrevue étaient posées aux sujets pour clarifier le rôle des variables *peu expliquées* selon Bernhardt (2005), telles que la *motivation* et l'*intérêt à la lecture*. Selon Bernhardt, ces variables sont importantes dans la compréhension en lecture.

L'objectif de la question 8 (Q. 8) était de savoir lequel des titres (la *fête de l'Halloween* ou la *fête du Mouton*) des deux textes utilisés dans notre étude avaient donné le goût à la lecture du texte. L'analyse des réponses de nos sujets à cette question a montré que le titre la *fête du Mouton* a donné le goût de la lecture du texte à un plus grand nombre de sujets que le titre la *fête de l'Halloween*. C'étaient les sujets hispanophones qui étaient les plus intéressés à lire le texte avec le titre inconnu. Les tableaux 4.16 et 4.17 rapportent les résultats des réponses à la question 8 des groupes A et B. Les résultats du corpus ont montré que dans le groupe A (n = 13), huit (8) sujets sur 13 ont répondu être intéressés par le titre la *fête de l'Halloween*. Le nombre des sujets intéressés par le titre la *fête du Mouton* dans ce groupe est moindre, soit cinq (5) sujets sur 13. Par contre, des résultats inverses ont été obtenus dans le groupe B (n = 11). En effet, huit (8) sujets sur 11 ont mentionné lors des entrevues avoir le goût de lire le texte sur la *fête du Mouton*, et seulement quatre (4) sujets sur 11 avaient mentionné avoir envie de lire le texte avec le titre La *fête de l'Halloween*.

Tableau 4.16

Le titre le plus motivant à la lecture du texte pour le groupe
A (n = 13)

#	Sujets du groupe A	Titre du texte (Q. 8)	
		Halloween	Mouton
1	Chinois	Non*	Non
2	Espagnol	Non	Oui
3	Polonais	Oui**	Non
4	Espagnol	Oui	Oui
5	Vietnamien	Oui	Non
6	Anglais	Non	Non
7	Espagnol	Oui	Sans réponse
8	Cambodgien	Non	Oui
9	Espagnol	Non	Non
10	Espagnol	Oui	Oui
11	Espagnol	Oui	Oui
12	Vietnamien	Oui	Non
13	Ukrainien	Oui	non
Total de «oui»		8/13	5/13

Non* - réponse négative à la question posée sur le titre du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le titre du texte

Tableau 4.17
Le titre le plus motivant à la lecture du texte pour le groupe
B (n = 11)

#	Sujets du groupe B	Titre du texte (Q. 8)	
		Mouton	Halloween
1	Espagnol	Oui**	Oui
2	Russe	Oui	Sans réponse
3	Bulgare	Oui	Oui
4	Espagnol	Sans réponse	Sans réponse
5	Espagnol	Oui	Oui
6	Espagnol	Oui	Non
7	Espagnol	Sans réponse	Sans réponse
8	Espagnol	Non*	Non
9	Espagnol	Oui	Non
10	Espagnol	Oui	Oui
11	Chinois	Oui	non
Total de «oui»		8/11	4/11

Non* - réponse négative à la question posée sur le titre du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le titre du texte

4.4.7 Question sur le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs

L'objectif de la neuvième question (Q.9) était de savoir lequel des deux sujets (les fêtes de *l'Halloween* ou du *Mouton*) avait le plus intéressé nos participants. Cette information visait à confirmer la perception des sujets à l'égard des deux textes. Elle visait aussi à clarifier le rôle des variables *peu expliquées* selon Bernhardt (2005), telles que la *motivation* et l'*intérêt à la lecture*.

Les tableaux 4.18 et 4.19 présentent les résultats du corpus de la question numéro 9 des groupes A et B. Le tableau 4.18 montre que dans le groupe A, les apprenants n'ont manifesté aucune préférence à l'égard des sujets des textes à lire. C'est

pourquoi dans ce groupe le même nombre de sujets, soit huit (8) sur 13, étaient intéressés par le sujet sur les deux fêtes. Dans le groupe B (tableau 4.19), au contraire, 10 participants sur 11 ont manifesté un plus grand intérêt à la lecture du texte *la fête du Mouton*, dont le sujet leur était inconnu. Par contre, le sujet sur la fête connue, celle de l'*Halloween*, a intéressé seulement cinq des participants de ce groupe.

Tableau 4.18
Le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs du
Gr. A (n = 13)

#	Sujets du groupe A	Sujet du texte (Q. 9)	
		Halloween	Mouton
1	Chinois	Oui	Non*
2	Espagnol	Non	Oui
3	Polonais	Oui**	Non
4	Espagnol	Oui	Oui
5	Vietnamien	Oui	Non
6	Anglais	Non	Oui
7	Espagnol	Sans réponse	Sans réponse
8	Cambodgien	Non	Oui
9	Espagnol	Non	Non
10	Espagnol	Oui	Oui
11	Espagnol	Oui	Oui
12	Vietnamien	Oui	Oui
13	Ukrainien	Oui	Oui
Total de «oui»		8/13	8/13

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

Tableau 4.19
Le sujet du texte le plus intéressant selon les lecteurs du
Gr. B (n = 11)

#	Sujets du groupe B	Sujet du texte (Q. 9)	
		Mouton	Halloween
1	Espagnol	Oui**	Oui
2	Russe	Oui	Sans réponse
3	Bulgare	Oui	Oui
4	Espagnol	Oui	Sans réponse
5	Espagnol	Oui	Oui
6	Espagnol	Oui	Oui
7	Espagnol	Sans réponse	Sans réponse
8	Espagnol	Oui	Non*
9	Espagnol	Oui	Non
10	Espagnol	Oui	Oui
11	Chinois	Oui	Non
Total de «oui»		10/11	5/11

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

4.4.8 Question sur la motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier

La question 10 de l'entrevue visait à déterminer lequel des deux textes était le plus motivant à la lecture, soit avec le sujet familier soit le sujet non familier (tableaux 4.20 et 4.21). Les résultats du corpus ont montré que dans le groupe A, 10 sujets sur 13 ont répondu avoir été motivés à lire le texte sur la *fête du Mouton* (non-familier) alors que seulement cinq (5) sujets sur 13 ont indiqué avoir été motivés par le texte sur la *fête de l'Halloween* (familier).

Dans le groupe B, 10 des 11 sujets ont mentionné, lors des entrevues, avoir été motivés à lire le texte sur la *fête du Mouton* et seulement trois (3) sujets sur 11 ont répondu avoir été motivés à lire le texte sur la fête de l'*Halloween*. Certains

participants ont précisé que le texte sur la *fête du Mouton* était pour eux plus facile à lire que l'autre texte sur la *fête de l'Halloween*. Un sujet hispanophone a mentionné que l'histoire sur la *fête du Mouton* était plus intéressante, car elle était plus ancienne.

Tableau 4.20

Motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier

Gr. A (n = 13)

#	Sujets du groupe A	Sujet du texte (Q. 10)	
		Familier (Halloween)	Non-familier (Mouton)
1	Chinois	non*	oui**
2	Espagnol	non	oui
3	Polonais	oui	non
4	Espagnol	oui	oui
5	Vietnamien	oui	non
6	Anglais	non	oui
7	Espagnol	oui	oui
8	Cambodgien	non	oui
9	Espagnol	non	oui
10	Espagnol	non	oui
11	Espagnol	non	oui
12	Vietnamien	Sans réponse	oui
13	Ukrainien	oui	non
Total de «oui»		5/13	10/13

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

Tableau 4.21
 Motivation à lire le texte avec le sujet familier / non-familier
 Gr. B (n = 11)

#	Sujets du groupe B	Sujet du texte (Q. 10)	
		Non-familier (Mouton)	Familier (Halloween)
1	Espagnol	oui**	oui
2	Russe	oui	non*
3	Bulgare	oui	oui
4	Espagnol	oui	non
5	Espagnol	oui	non
6	Espagnol	oui	non
7	Espagnol	Sans réponse	non
8	Espagnol	oui	non
9	Espagnol	oui	non
10	Espagnol	oui	oui
11	Chinois	oui	non
Total de «oui»		10/11	3/11

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

Pour voir si la relation entre les variables *motivation* à la lecture du texte (tableaux 4.20 et 4.21) avec la sujet familier / non familier et le résultat à chaque test de compréhension était significative nous avons fait l'*analyse de corrélation de Spearman*. Le résultat du test n'a pas donné de corrélation significative ni dans le groupe A (*Halloween* : $r = 0.28$, $p = 0.3840$, *Mouton* : $r = 0.10$, $p = 0.7456$), ni dans le groupe B (*Halloween* : $r = 0.48$, $p = 0.1363$, *Mouton* : pas de corrélation puisque pas de variation sur la réponse pour intérêt à la lecture du texte sur la fête du *Mouton*, «oui» chez 100% des répondants).

4.4.9 Question sur le désir d'en savoir davantage sur les deux fêtes

La question numéro 11 (Q. 11) de l'entrevue était posée aux sujets pour savoir s'ils avaient le désir d'en savoir davantage sur la *fête du Mouton* après la lecture du texte avec le même titre (tableaux 4.22 et 4.23). Les résultats du corpus ont montré que dans le groupe A 11 sujets sur 13 ont répondu qu'ils avaient le désir d'en savoir davantage sur la *fête du Mouton*, et seulement 2 (deux) sujets sur 11 ont dit d'avoir le désir d'en savoir davantage sur la *fête de l'Halloween*. À cette question, quatre (4) sujets de ce groupe ont répondu avoir effectué des recherches d'informations supplémentaires sur *Internet* sur la *fête du Mouton* le même jour après la lecture du texte.

Tableau 4.22

Question sur le désir de savoir davantage sur la *fête de l'Halloween* et sur la *fête du Mouton* Gr. A (n = 13)

#	Sujets du groupe A	Désir de savoir plus sur la fête de l'Halloween (Q. 11)	Désir de savoir plus sur la fête du Mouton (Q. 11)
1	Chinois	non*	oui**
2	Espagnol	non	oui
3	Polonais	oui	non
4	Espagnol	non	oui
5	Vietnamien	oui	oui
6	anglais	non	oui
7	Espagnol	non	oui
8	Cambodgien	non	oui
9	Espagnol	non	oui
10	Espagnol	non	oui
11	Espagnol	non	oui
12	Vietnamien	non	non
13	Ukrainien	non	oui
Total de «oui»		2/13	11/13

Non* - réponse négative à la question posée

Oui** - réponse positive à la question posée

Dans le groupe B, 10 sujets sur 11 ont mentionné, lors des entrevues, qu'ils avaient le désir d'en savoir davantage sur la *fête du Mouton*, et seulement un (1) sujet sur 11 a répondu qu'il avait le désir d'en savoir plus sur la *fête de l'Halloween*. Neuf (9) sujets sur 11 de ce groupe ont répondu avoir effectué des recherches d'informations supplémentaires sur *Internet* sur la *fête du Mouton* le même jour après la lecture du texte. D'ailleurs, pendant les entrevues, tous les sujets hispanophones ont dit que le texte sur la *fête du Mouton* les a plus motivés à le lire. Le texte sur la *fête de l'Halloween* n'a pas éveillé un grand intérêt. Pour nos participants, c'était quelque chose d'ordinaire, de banal, que tout le monde connaît bien en détail, et c'est pourquoi la motivation à la lecture du texte sur la fête connue était moins grande que pour le texte d'une culture inconnue.

Tableau 4.23

Question sur le désir de savoir davantage sur la *fête du Mouton* et sur la *fête de l'Halloween* Gr. B (n = 11)

#	Sujets du groupe B	Désir de savoir plus sur la fête du Mouton (Q. 11)	Désir de savoir plus sur la fête de l'Halloween (Q. 11)
1	Espagnol	oui**	non*
2	Russe	oui	non
3	Bulgare	oui	oui
4	Espagnol	oui	non
5	Espagnol	oui	non
6	Espagnol	oui	non
7	Espagnol	oui	non
8	Espagnol	non	non
9	Espagnol	oui	non
10	Espagnol	oui	non
11	Chinois	oui	non
Total de «oui»		10/11	1/11

Non* - réponse négative à la question posée

Oui** - réponse positive à la question posée

4.4.10 Question sur les habitudes de lecture de nos sujets

L'objectif de la douzième question (Q.12) de notre questionnaire visait à connaître les habitudes de lecture de nos sujets. Cette information devait nous aider à clarifier les résultats du test de compréhension en lecture. Afin d'obtenir plus de précisions sur les habitudes de lecture de nos sujets, nous avons divisé cette question en quatre sous-questions. Les tableaux 4.24 et 4.25 rapportent les résultats des réponses des deux groupes.

La lecture des tableaux permet de voir que tous nos sujets ont de très bonnes habitudes de lecture et la majorité d'entre eux trouve le temps de lire pour leur plaisir (gr. A 13/13, gr. B 7/11). Ceux qui ont répondu de ne pas trouver assez de temps pour la lecture pour le plaisir l'expliquent par les conditions temporaires de leur vie. En ce qui a trait à la lecture des journaux, les sujets de deux groupes ont répondu lire des journaux assez souvent ainsi que d'avoir des rubriques de journaux préférées (gr. A 13/13, gr. B 10/11). Dans le groupe A, tous les sujets (13/13) ont répondu avoir des livres à leur domicile, tandis que dans le groupe B une partie des sujets (6/11) a donné une réponse positive à cette question. Il est intéressant de noter que même ceux qui ont donné des réponses négatives à cette question ont mentionné être intéressés d'avoir des livres chez eux plus tard, après avoir trouvé un emploi.

Les résultats des réponses à la question sur les habitudes de lecture de nos sujets (tableaux 4.24 et 4.25) qui faisait partie du *questionnaire des entrevues* nous ont montré que tous nos sujets avaient de très bonnes habitudes de lecture. Pourtant, l'*analyse de corrélation de Spearman* entre les habitudes de lecture et le résultat obtenu au test de compréhension n'a pas montré assez de variation: 19 / 24 sujets déclarent lire à la maison; 20 / 24 sujets déclarent lire pour le plaisir et 23 / 24 sujets déclarent lire des journaux.

Tableau 4.24
Habitues de lecture des sujets (L1 et L2). Gr. A (n = 13)

#	Sujets du groupe A	Habitues de lecture (Q. 12)			
		Livres à la maison Q. 12.1	Lecture pour le plaisir Q. 12.2	Lecture des journaux Q. 12.3	Rubriques Préférées Q. 12.4
1	Chinois	oui	oui	oui	Actualité
2	Espagnol	oui	oui	oui	Maison, Finances
3	Polonais	oui	oui	oui	Santé
4	Espagnol	oui	oui	oui	Actualité, Sport
5	Vietnamien	oui	oui	oui	Culture, Actualité
6	Anglais	oui	oui	oui	Arts, Santé
7	Espagnol	oui	oui	oui	Mode
8	Cambodgien	oui	oui	oui	<i>Sans réponse</i>
9	Espagnol	oui	oui	oui	Culture, Actualité
10	Espagnol	oui	oui	oui	Culture, Politique
11	Espagnol	oui	oui	oui	Actualité, Météo
12	Vietnamien	oui	oui	oui	Actualité
13	Ukrainien	oui	oui	oui	Cinéma, Sport
Total de «oui»		13/13	13/13	13/13	

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

Tableau 4.25
Habitues de lecture des sujets (L1 et L2). Gr. B (n = 11)

#	Sujets du groupe B	Habitues de lecture (Q. 12)			
		Livres à la maison	Lecture pour le plaisir	Lecture des journaux	Rubriques Préférées
		Q. 12.1	Q. 12.2	Q. 12.3	Q. 12.4
1	Espagnol	oui	oui	oui	mystère
2	Russe	oui	non	oui	actualité
3	Bulgare	oui	oui	oui	santé
4	Espagnol	non	oui	oui	actualité
5	Espagnol	oui	oui	oui	actualité, pet.ann.
6	Espagnol	oui	oui	oui	météo
7	Espagnol	sans	réponse	sans	réponse
8	Espagnol	oui	non	oui	horoscope
9	Espagnol	non	oui	oui	pet. annonces
10	Espagnol	non	oui	oui	science
11	Chinois	non	non	oui	actualité
Total de «oui»		6/11	7/11	10/11	

Non* - réponse négative à la question posée sur le sujet du texte

Oui** - réponse positive à la question posée sur le sujet du texte

CHAPITRE V

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de notre recherche était de vérifier (a) si des sujets adultes allophones utilisaient leurs *scripts préalables* pour accéder à la compréhension en lecture en français L2 (b), si la présence du *script préalable* chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2 et (c) si les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère. Dans la présente section de notre travail, nous procéderons tout d'abord à une discussion des principaux résultats. Nous ferons également part des limites de notre recherche et nous dégagerons les retombées pédagogiques que les résultats obtenus nous permettent d'envisager; suivra, en dernier lieu, la conclusion de l'ensemble de notre étude.

5.1 Discussion des résultats obtenus

Dans cette section, nous discutons des résultats de notre étude en relation à nos trois hypothèses de recherche.

5.1.1. *L'utilisation des scripts préalables pour accéder à la compréhension en lecture en français L2*

Notre première hypothèse de recherche, visait à vérifier si les apprenants adultes utilisent leur *script préalable* pour accéder à la compréhension en lecture en L2. Suite aux résultats obtenus, il semble que pendant la première lecture tout comme pendant la deuxième lecture les sujets de deux groupes ont activé leurs *scripts préalables* pour mieux comprendre les textes. En effet, les résultats de cette étude ont démontré que tous les sujets connaissaient l'*Halloween* et que la majorité d'entre eux ont affirmé avoir utilisé leurs *scripts préalables* de cette fête pour accéder à la compréhension en lecture du texte avec le même sujet. De plus, bien que les résultats du questionnaire sur l'identification des *scripts préalables* aient démontré qu'aucun de nos sujets ne connaissaient la *fête du Mouton*, qu'aucun d'entre eux n'avaient participé à cette fête et qu'aucun ne pouvaient décrire son déroulement en quelques phrases, quatorze des sujets ont déclaré avoir utilisé leurs connaissances sur une fête semblable. En effet, les résultats de la recherche ainsi que de l'analyse descriptive des réponses au questionnaire des entrevues ont démontré que six (6) sujets du groupe A et huit (8) sujets du groupe B ont affirmé que leur connaissance d'un sujet biblique leur a facilité la compréhension du texte qui décrit la *fête du Mouton* et cela bien qu'ils aient répondu, dans le questionnaire portant sur l'identification des *scripts préalables*, ne pas être familiers avec celle-ci.

5.1.2 *La présence du script préalable chez le lecteur adulte en L2 favorise la compréhension d'un texte en L2*

Notre deuxième question de recherche (Q.2) portait sur la compréhension du second texte grâce à l'expérience en lecture acquise après la lecture du premier texte sur la fête semblable et grâce au transfert des connaissances du script *la fête* de la première lecture à la lecture du deuxième texte. Cette question de recherche avait pour objectif de vérifier comment la lecture du premier texte facilite la compréhension du second

texte. Dans le cadre de notre recherche, la première lecture servait en quelque sorte d'activité de pré-lecture (Tardif, 1992) qui permettait d'activer ou de créer un *script préalable* de la fête. Selon notre hypothèse de recherche, les apprenants devaient mieux comprendre le deuxième texte par rapport au premier texte sur la même fête. Notre hypothèse était formulée comme suit : *Les apprenants vont mieux comprendre le second texte (sur la fête du Mouton et sur la fête de l'Halloween) et vont le lire plus vite que le premier texte sur une fête semblable grâce à l'expérience en lecture acquise après la lecture du premier texte et grâce au transfert des connaissances sur le script la fête après la première lecture.*

Les résultats indiquent que les sujets des deux groupes semblent avoir lu plus vite le deuxième texte que le premier et que les résultats du test de compréhension en lecture des deux groupes semblent indiquer que les moyennes obtenus au test de compréhension suite à la lecture du deuxième texte sont plus élevées que les moyennes obtenues à la lecture du premier texte sur une fête semblable. Cependant, l'analyse statistique n'a pas montré de différence significative, ce qui laisse croire que les sujets ont activé leurs scripts avant et pendant la lecture et qu'ils ont compris aussi bien les deux textes. D'ailleurs, les résultats des entrevues ont indiqué qu'une large proportion des sujets du groupe A (6/13) et une majorité des sujets du groupe B (8/11) connaissaient un sujet biblique sur une fête semblable et ont confirmé avoir utilisé cette connaissance pour mieux comprendre le texte sur la *fête du Mouton*.

Il faut mentionner que les sujets du groupe A n'ont pas perçu avoir mieux compris le second texte sur la *fête du Mouton* (2/13) après la lecture du premier texte, alors qu'un plus grand nombre de sujets du groupe B a perçu avoir mieux compris le deuxième texte sur l'*Halloween* (7/11). Il semble que la compréhension du texte sur l'*Halloween* a été facilitée, d'une part, par la connaissance des sujets de cette fête et, d'autre part, par la connaissance du sujet biblique semblable à celui du Mouton.

5.1.3. *Les apprenants adultes affichent un meilleur résultat au test de compréhension sur le texte pour lequel ils possèdent le script par opposition au texte présentant un script de culture étrangère*

La troisième question de recherche (Q.3) sur le rôle du *script préalable* des sujets dans la compréhension en lecture en L2 visait à voir si les sujets qui possèdent et utilisent le *script préalable* la *fête de l'Halloween* vont obtenir un meilleur résultat au test de compréhension. Notre hypothèse en relation à cette question était formulée comme suit : *Les apprenants vont afficher un meilleur résultat au test de compréhension pour le texte dont ils possèdent le script (la fête de l'Halloween) par opposition au texte de culture étrangère (la fête du Mouton).*

Les moyennes obtenues au test de compréhension en lecture indiquent que les sujets du groupe A étaient plus performants dans le test de compréhension passé après la lecture du premier texte sur la *fête de l'Halloween* que sur le second texte (*Mouton*). Par contre, les sujets du groupe B en majorité hispanophone ont obtenu de meilleurs résultats dans le test de compréhension après la lecture du premier texte sur la *fête du Mouton* que du second texte (*Halloween*). Cependant, les analyses statistiques n'ont pas montré de différence significative entre les moyennes du test de compréhension des textes familiers / non familiers, c'est pourquoi nous pouvons admettre que les apprenants de deux groupes ont activé leurs *scripts préalables* pendant la lecture de deux textes : familier et non familier. Nous pouvons aussi supposer que tous nos sujets ont profité du questionnaire sur l'identification des scripts (surtout de sa deuxième partie) administré avant la lecture des textes comme de l'activité de pré-lecture qui leur a permis d'activer leurs *scripts préalables* sur l'*Halloween* et possiblement, aux sujets hispanophones, sur la *fête du Mouton*. D'ailleurs, au sujet de l'importance de l'activité de pré-lecture Grabe (1986) mentionne que dans la recherche de Hudson (1982) les étudiants qui étaient exposés aux activités de pré-lecture avant la lecture du texte ont réussi mieux dans le test de compréhension grâce à l'activation de leurs *schémas* intérieurs que ceux qui n'avaient pas d'enseignement avant la lecture.

Les *corrélations de Spearman* ont montré une relation significative entre le niveau de maîtrise du français et le résultat du test de compréhension au texte l'*Halloween* ($r = 0.57$, $p = 0,0048$). Ces résultats indiquent que la variable *maîtrise du français* affecte la compréhension en lecture du texte familier, c'est-à-dire que les sujets des groupes A et B qui maîtrisaient mieux le français étaient plus performants au test de compréhension sur la fête de l'*Halloween*. Cependant, selon les tests statistiques, la corrélation entre la maîtrise du français et le test de compréhension du texte sur la *fête du Mouton* n'était pas significative. Les résultats des analyses statistiques semblent indiquer que pour comprendre le texte non familier les *connaissances linguistiques* sont insuffisantes et c'est pourquoi le lecteur a besoin de recourir à d'autres variables, telles que le *transfert des connaissances* d'un sujet connu vers un sujet inconnu, la *motivation* et l'*intérêt* porté à la lecture d'un sujet inconnu. En effet, les résultats des entrevues avec les sujets du groupe B en majorité hispanophones nous ont montré que ces sujets ont profité du transfert des connaissances du sujet biblique pour comprendre le texte non familier sur la *fête du Mouton*.

L'*efficacité en lecture* de nos sujets était aussi mesurée en termes de temps utilisé pour la lecture du texte familier (la *fête de l'Halloween*) versus le temps utilisé pour la lecture du texte non familier (la *fête du Mouton*). Selon les sujets du groupe B, le titre et le sujet du texte sur la fête du *Mouton* les ont motivés à le lire plus vite que celui sur la *fête de l'Halloween*. Cependant, l'analyse de *corrélations de Spearman* n'a pas montré de relation significative entre les variables intérêt à la lecture et le résultat à chaque test de compréhension.

D'après les analyses statistiques, la variable *habitudes de lecture* n'était pas significative par rapport aux résultats des tests de compréhension. Ce résultat s'explique par le fait que tous nos sujets ont déclaré avoir de très bonnes habitudes de lecture.

Les résultats de notre étude vont à l'encontre des résultats des recherches précédentes, celles de Johnson (1981;1982), de De Serres (1990), et de Dejamonchai (1999). Cependant, ils se rapprochent des résultats de Dallé (1988), puisque lui aussi a obtenu un résultat supérieur dans le test de compréhension du texte d'une culture étrangère aux enfants, celui de la *fête de l'Halloween*. Dans le cas de Dallé, le test de compréhension était administré une semaine après la lecture, et dans notre étude le test était passé aux sujets après la lecture du texte. D'après Dallé (1988), le délai d'une semaine après la lecture a permis aux enfants d'analyser et d'approfondir les connaissances nouvelles, acquises après la lecture du texte, et de mieux réussir le test de compréhension. Alors que dans notre recherche, les apprenants n'avaient aucun laps de temps après la lecture du texte. Ils ont lu le texte en premier, et juste après la lecture ils ont complété le test de compréhension. C'est grâce aux entrevues avec chacun de nos participants que nous avons pu clarifier la réponse à la question d'une meilleure performance dans le test de compréhension des lecteurs qui ont lu le texte non familier. Nous avons vu qu'une partie de nos sujets, plus précisément des sujets hispanophones, étaient plus motivés à lire le texte d'une culture étrangère, celui sur la *fête du Mouton*, et n'étaient point du tout motivés à lire le texte avec le sujet familier et banal, selon eux, sur la *fête de l'Halloween*.

5.2 Limites de l'étude

Dans cette section, il nous paraît important de préciser quelques-unes des limites de notre étude. Comme nous l'avons signalé dans notre méthodologie, la présente étude a été réalisée à partir d'un échantillon de 24 apprenants adultes de FL2 d'un centre d'éducation des adultes à Montréal spécialisé en francisation. Ce nombre réduit de sujets nous empêche de généraliser les résultats au-delà du groupe à l'étude. Cependant, il est important de noter que l'origine multiculturelle de nos sujets correspond à la situation des centres de francisation des adultes de Montréal, ville

multiculturelle et multi ethnique où les langues française et anglaise se côtoient. En ce sens, elle ressemble à celui des centres de francisation de certaines autres grandes villes métropolitaines ailleurs dans le monde.

La répartition des sujets hispanophones entre les deux groupes et leur plus grand nombre dans le groupe B présente une autre limite. Du point de vue méthodologique, il n'était pas possible de neutraliser une certaine variabilité liée aux différences individuelles. Le *questionnaire* passé aux sujets avant la lecture nous a, cependant, permis d'identifier et d'éliminer les sujets pouvant compromettre la validité de nos résultats. Ainsi, nous avons éliminé d'emblée les quatre sujets ayant une connaissance de la *fête du Mouton*. De plus, le processus d'élimination des sujets à la suite de leur réponse au *questionnaire d'identification* souligne encore une fois l'importance de tenir compte du plus grand nombre de variables, celles déjà *étudiées* mais aussi celles *non étudiées*, comme l'indique Bernhardt (2005) pour expliquer la compréhension en lecture.

5.3 Perspectives de recherche

Notre recherche a fait ressortir le rôle des autres variables *non expliquées* selon Bernhardt (2005) dans le processus de compréhension en lecture. Les variables comme la *motivation* et l'*intérêt* pour la lecture des sujets hispanophones du groupe B semblent avoir contribué à une meilleure performance de ces sujets dans le test de compréhension sur la *fête du Mouton* par rapport au même test sur la *fête de l'Halloween*. Pourtant, le nombre réduit de nos sujets ainsi que la répartition des sujets hispanophones entre les deux groupes nous empêchent de généraliser les résultats de cette étude, et nos résultats ne devraient s'appliquer qu'à ce groupe de sujets. Ainsi, pour les recherches ultérieures, il serait pertinent d'avoir un échantillon plus nombreux. En outre, il serait également pertinent de tenir compte d'un plus grand nombre de variables *étudiées* (les *connaissances linguistiques* en L2 et la

littératie en L1) et de variables *peu étudiées* (les *stratégies de lecture*, les *connaissances préalables* et les *scripts préalables* du lecteur) qui, selon Bernhardt (2005), affectent positivement ou négativement la compréhension en lecture.

CONCLUSION

Rappelons que la présente recherche soulève la question de l'importance relative du *script préalable* du lecteur adulte allophone dans le processus de compréhension en lecture. Notre objectif de recherche était d'apporter un éclairage nouveau sur la problématique de l'activation des scripts préalables pendant la lecture par les apprenants adultes de L2. L'échantillon retenu par notre étude se composait de 24 apprenants adultes de FL2 d'un centre d'éducation des adultes spécialisé en francisation.

L'analyse des résultats obtenus a révélé, tout comme dans les recherches précédentes, que les *scripts préalables* jouent un rôle important dans la compréhension en lecture des lecteurs adultes allophones. Les résultats de la recherche montrent que si les apprenants adultes allophones possèdent des scripts préalables des événements qui vont se dérouler dans les textes à lire, ils les utilisent pour accéder à la compréhension en lecture. Pour comprendre le texte familier sur la *fête de l'Halloween*, les sujets de notre étude ont activé leurs *scripts préalables* à l'aide du questionnaire sur l'identification des scripts, surtout de sa 2^e partie comme d'une activité de pré-lecture. La variable *connaissances linguistiques* était d'ailleurs significative par rapport à la compréhension du texte familier.

Les résultats de cette étude ont montré aussi que si les sujets n'ont pas des *scripts préalables* avant la lecture d'un texte avec le sujet non familier, ils font des transferts des connaissances pour comprendre le texte non familier. Grâce aux entrevues de clarification des résultats de la recherche, nous avons vu que les sujets hispanophones du groupe B ont obtenu un meilleur résultat dans le test de compréhension sur la *fête du Mouton* grâce au transfert des connaissances d'un événement semblable pour leur

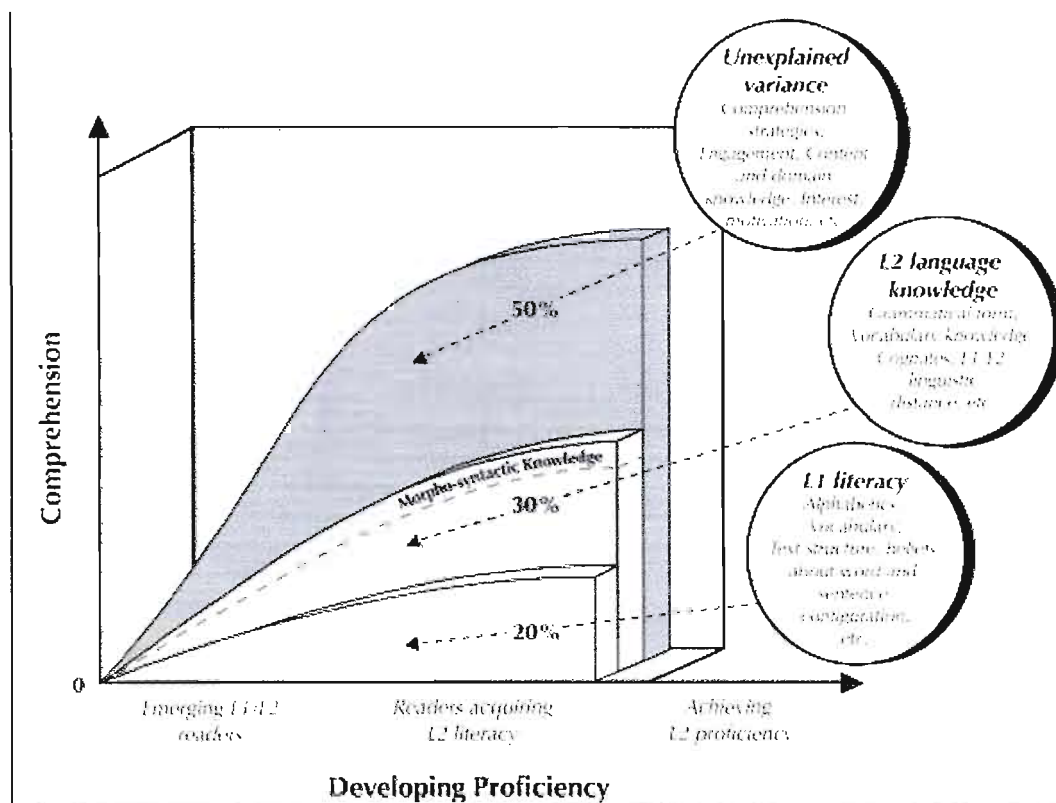
faciliter la compréhension du texte non familier, soit celui sur la fête du Mouton. Selon les résultats obtenus pendant les entrevues, les connaissances d'un sujet biblique ont aidé les participants hispanophones à mieux comprendre le texte sur la *fête du Mouton*, puisque ces deux sujets étaient pour eux semblables.

Notre étude a fait ressortir le rôle des autres variables *non-expliquées* selon Bernhardt (2005) dans le processus de compréhension en lecture. Les variables telles que la *motivation* et l'*intérêt* pour la lecture, non significatives selon les analyses statistiques, étaient tout de même importantes dans la compréhension du texte non familier d'après les résultats du questionnaire des entrevues. D'après les réponses au questionnaire des entrevues des sujets hispanophones du groupe B, la motivation et l'intérêt à la lecture ont contribué à une meilleure performance de ces sujets dans le test de compréhension sur la *fête du Mouton* par rapport au même test sur la *fête de l'Halloween*. Inversement, le non-intérêt démontré par les sujets du groupe B pour la *fête de l'Halloween* semble avoir influencé les résultats des tests de compréhension en lecture, résultant en une moyenne inférieure, bien que non statistiquement significative, pour le test de compréhension du texte de l'*Halloween* en comparaison au résultat du test de compréhension du texte du *Mouton*.

En conclusion, nous pouvons dire que les variables qui affectent la compréhension en lecture sont nombreuses et difficiles à mesurer. Bien que les résultats de la présente étude nous permettent de mieux saisir certaines des variables *non expliquées* que mentionne Bernhardt (2005), ils confirment aussi la nécessité de poursuivre la recherche afin d'identifier une plus grande proportion des variables *non expliquées* par des études rigoureuses et détaillées auprès d'apprenants de divers groupes d'âge et d'apprenants provenant de différents groupes culturels. De plus, la présente recherche semble avoir démontré l'importance d'utiliser une méthodologie mixte de recherche permettant la cueillette à la fois des données qualitatives et quantitatives. La méthodologie mixte nous a permis de mieux répondre à nos objectifs de recherche puisqu'elle nous a permis de trianguler nos résultats de recherche.

APPENDICE A

BERNHARDT (2005) : MODÈLE COMPENSATOIRE DE LECTURE EN L2



APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES ET
D'IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DE
LA *FÊTE DU MOUTON* ET DE LA *FÊTE DE L'HALLOWEEN*

Instructions

Lisez soigneusement le questionnaire avant de le remplir.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas de les poser à l'enseignante.

Les questions 1 à 8 ont un choix de réponses (par exemples « oui » ou « non », etc.).

Parfois, comme dans le cas de la question 2, vous pouvez donner vos explications.

Les questions 9 et 10 sont à développer, cela veut dire que vous devez donner vos explications.

Vous avez 15 minutes pour remplir ce questionnaire.

Questionnaire d'informations générales et d'identification des connaissances antérieures de la *fête du Mouton* et de la *fête de l'Halloween*

1. Quelle est votre langue maternelle?

2. Depuis combien d'années habitez-vous au Québec ou au Canada?

Moins 1 ans

1 à 2 ans

2 à 3 ans

3 ans et plus

☐
☐
☐
☐

3. Avez-vous voyagé dans d'autres pays ? (par exemple au Cameroun)

Oui

non

☐
☐

Si oui, écrivez le nom du pays :

4. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous?

Quelle est votre niveau de compétence pour chacune d'entre elles?

excellent

très bien

bien

faible

le français

☐
☐
☐
☐

☐
☐
☐
☐

☐
☐
☐
☐

5. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

1 à 2 ans

2 à 3 ans

3 ans et plus

☐
☐
☐

6. Connaissez-vous la *fête de l'Halloween*?

oui

non

☐☐

7. Connaissez-vous la *fête du Mouton*?

oui

non

☐☐

8. Avez-vous déjà célébré la *fête de l'Halloween*?

oui

non

☐☐

9. Avez-vous déjà célébré la *fête du Mouton*?

oui

non

☐☐

10. Savez-vous comment se déroule la *fête de l'Halloween*? Décrivez brièvement qui fait quoi? Dans quel ordre? _____

11. Savez-vous comment se déroule la *fête du Mouton*? Décrivez brièvement qui fait quoi?

Dans quel ordre? _____

APPENDICE C

LE TEXTE LA *FÊTE DU MOUTON* / LE TEXTE LA *FÊTE DE
L'HALLOWEEN* (DALLÉ, 1988)

Instructions

Vous avez 7 minutes au maximum pour lire le texte. Le dictionnaire n'est pas permis.

D'abord, indiquez l'heure exacte à laquelle vous commencez la lecture en bas de la page des instructions.

Lisez le texte une seule fois. Continuez la lecture même s'il y a des mots inconnus.

Ensuite, après avoir lu le texte, indiquez l'heure exacte à laquelle vous terminez la lecture en bas de la page.

Tournez la page et commencez à faire le test de compréhension.

Je commence la lecture à _____ h. _____ min.

La fête du Mouton

Malgré la ferveur évidente qui anime les fidèles à Yaoundé, la *fête du Mouton*, telle qu'elle est célébrée à Garoua, est plus impressionnante. Dans les chefs-lieux de la province du Nord, la *fête du Mouton* est loin d'être un simple jour de réjouissances. C'est plutôt une longue semaine de préparatifs qui aboutit à la prière au lieu sacré, à l'immolation du mouton dans les familles des croyants, ainsi qu'à la distribution de la viande aux parents et aux amis.

Durant la semaine qui précède la fête, il suffit de parcourir quelques rues de Garoua pour noter une animation inhabituelle. Le marché central, lieu de rencontre par excellence, n'échappe pas à l'effervescence. Les étals apparaissent plus chargés, particulièrement dans le quartier des vendeurs de tissus.

Mais c'est le marché aux moutons, près du pont de la Bénoué, qui attire les badauds en cette semaine. Presque toutes les races y sont représentées. Depuis le *Foulfouli* camerounais aux impressionnantes cornes recourbées, jusqu'au *Balla Woila* venu des plaines herbeuses des régions avoisinantes. La viande de *Balla Woila* a la réputation flatteuse d'être très bonne.

Le jour de la fête, les places de la ville fourmillent de croyants. Les femmes exposent leurs nouvelles coiffures et leurs pagnes aux couleurs chatoyantes, tandis que les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leur beau costume. Les parents accompagnent les enfants auprès des jeunes de leur âge, avec lesquels ils vont passer la fête. Plus tard, les hommes et les enfants, autour d'un grand feu, chantent et dansent, emportés par le tourbillon.

La *fête du Mouton* commémore le souvenir du sacrifice qu'Abraham fit à Dieu de son fils Ismaël. Dieu dit à Abraham de lui offrir son fils en sacrifice. Abraham éleva un autel et le jour venu, il y conduisit son fils pour obéir à Dieu. Au moment où il s'apprêtait à l'immoler, Dieu arrêta son bras et lui dit: «Abraham! Abraham! Puisque tu m'as obéi, ne sacrifie pas ton fils! Immole plutôt le mouton que voilà à la place de ton fils».

Ainsi est née la *fête du Mouton*.

Je termine la lecture à _____ h. _____ min.

La fête de l'Halloween

À la fin de l'automne québécois, les réjouissances de la fête de l'*Halloween* apportent une note de gaieté et d'excitation. En effet, dans tous les quartiers de Québec, les enfants se déguisent pour la circonstance. Ils passent de porte en porte, pour recevoir argent et friandises sous l'œil amusé des adultes. Mais durant les jours précédant la fête, les préparatifs des costumes, les décorations des maisons et l'idée de passer une soirée à se régaler de bonbons excitent les enfants qui trépignent d'impatience.

Deux ou trois semaines avant la fête, apparaissent dans les magasins, costumes, masques et citrouilles, ainsi que toutes sortes de friandises. Les citrouilles seront vidées et deux yeux, un nez et une bouche édentée seront sculptés. À la maison, on discute du costume qu'on va porter le soir de l'*Halloween*: «Serai-je, cette année sorcière, fantôme, cowboy ou magicien?» Après avoir arrêté son choix, il s'agit ensuite de fabriquer son costume ou d'aller l'acheter au magasin.

À l'école, on fabrique des masques durant le cours d'arts plastiques. Chacun s'applique et y met toute son originalité, car le jour de la fête, un concours récompensera les meilleurs. Quelle joie de passer une après-midi d'école dans un beau déguisement et d'avoir le droit de manger des friandises!

Mais la vraie fête commence à la tombée de la nuit. Alors, monstres et gentilshommes, fées et sorcières, robots et extra-terrestres envahissent les rues par petits groupes. Sous la surveillance de leurs parents, ils passent de porte en porte pour quémander des bonbons. Quelquefois, on demande d'abord aux déguisés de chanter une petite chanson, ou de raconter une comptine. Dans la fenêtre du salon brille la citrouille dans laquelle a été placée une bougie allumée qui invite les joyeux enfants à venir frapper à la porte.

De nos jours cependant, la fête de l'Halloween n'est plus seulement synonyme de déguisement, maquillage et friandises! En effet, depuis quelques années, l'*UNICEF* distribue, dans les écoles, des petites tirelires que les enfants suspendent à leur cou. Ils y recueilleront de l'argent qui sera envoyé aux enfants du Tiers-Monde souffrant de la famine et de la pauvreté.

Ainsi l'*Halloween* est devenue la fête du partage!

Je termine la lecture à ____ h. ____ min.

APPENDICE D

CONSIGNES DESTINÉES AUX SUJETS

Consignes destinées aux participants

Objectif: Donner des informations sur la façon dont les participants doivent compléter les épreuves, sur la nature des tâches à accomplir, le nombre d'items et le temps alloué. Ces consignes sont présentées dans la page explicative de chaque épreuve.

Titre du projet: L'utilisation des *scripts préalables* et leur incidence sur la compréhension en lecture des apprenants adultes de français langue seconde du niveau intermédiaire

Objectif du projet: Voir l'importance d'utilisation des connaissances antérieures et des *scripts préalables* des apprenants adultes dans la compréhension en lecture en français langue seconde.

Le déroulement de l'expérimentation sera effectué dans l'ordre suivant:

Introduction:

- Présenter brièvement l'objectif de l'étude, expliquer les étapes à suivre, donner des consignes importantes, répondre aux questions des apprenants. (10 minutes)
- Assignment au hasard des participants à la lecture des deux textes. Le groupe A (n=13) doit lire d'abord le texte sur de l'*Halloween*, le groupe B (n=11) doit lire d'abord le texte sur la *fête du Mouton*. Distribution des copies d'expérimentation.

1^{er} moment: *Passation du questionnaire d'informations générales et d'identification des connaissances antérieures de la fête du Mouton et de la fête de l'Halloween*

Scénario :

- Inviter les élèves à lire le questionnaire. Vérifier si tous les participants ont compris ce qu'ils doivent faire.
- Inviter les élèves à remplir le questionnaire.
- La passation du questionnaire durera 15 minutes.

2^e moment : **Lecture du premier texte.**

Scénario :

- Donner des explications avant la lecture du 1^{er} texte (lire une seule fois, le dictionnaire n'est pas permis, continuer la lecture même s'il y a des mots inconnus, indiquer l'heure à la fin de la lecture, le temps de lecture est 7 minutes).

- Les étudiants commencent à lire en même temps. Ils sont déjà assignés de façon aléatoire à la lecture des deux textes.
- Une fois la lecture finie, l'étudiant indique l'heure de la fin de la lecture, tourne la page et attend les consignes suivantes.
- Le temps de lecture est 7 minutes.

3^e moment : Passation du test de compréhension.

Scénario :

- Donner des explications avant le test.
- Demander aux participants de lire soigneusement les consignes et l'exemple.
- Vérifier si tous les apprenants ont compris ce qu'ils doivent faire.
- Inviter les sujets à remplir le test. Ceux qui finissent avant les autres doivent tourner la page et attendre les autres.
- La passation du test durera 15 minutes.

Exemple 1 : La page des instructions avant le test de compréhension

Test de compréhension (Dallé, 1988)

Instructions

Vous venez de lire le texte intitulé **La fête du Mouton (La fête de l'Halloween)**. Je vais vous présenter maintenant des groupes de 3 phrases dans lesquelles se trouve chaque fois une phrase du texte. Vous devez choisir dans chaque groupe de 3 phrases, celle qui apparaît dans le texte que vous avez lu en mettant un X dans le carré en face de la phrase choisie. Vous ne devez pas mettre qu'un seul X par groupe de 3 phrases.

Voici un exemple. Lisez les 3 phrases et choisissez la phrase que vous avez lu dans le texte, mettez un X dans le carré en face de la phrase choisie.

- a) / ☐ / À la fin du printemps québécois, les réjouissances de l'*Halloween* apportent une note de gaieté et d'excitation.
- b) / ☐ / À la fin de novembre, au Canada, le temps est gris et triste.
- c) / ☒ / À la fin de l'automne québécois, l'*Halloween* apporte une note de gaieté et d'excitation.

Pour chacune des pages suivantes, nous voulons que vous donniez votre première réaction. Ne perdez pas de temps à réfléchir sur chacune des affirmations. Lisez chaque-les et indiquez votre première impression immédiatement. D'autre part, soyez sincère car il est important que nous ayons votre opinion véritable. Vous ne devez, en aucun cas, retourner au texte lu précédemment.

Pause de 5 minutes

4^{er} moment : Lecture du second texte.

Scénario :

- Donner des explications avant la lecture du 2^e texte (lire une seule fois, le dictionnaire n'est pas permis, continuer la lecture même s'il y a des mots inconnus, indiquer l'heure à la fin de la lecture, le temps de lecture est de 7 minutes).
- Les étudiants commencent à lire en même temps. Ils sont déjà assignés de façon aléatoire à la lecture des deux textes.
- Une fois la lecture finie, l'étudiant indique l'heure de la fin de la lecture, tourne la page et attend les consignes suivantes.
- Le temps de lecture est 7 minutes.

5^e moment : Passation du test de compréhension.

Scénario :

- Donner des explications avant le test.
- Demander aux participants de lire soigneusement les consignes et l'exemple.
- Vérifier si tous les apprenants ont compris ce qu'ils doivent faire.
- Inviter les sujets à remplir le test.
- Une fois le test est fait, l'apprenant tourne la page et attend les consignes suivantes.
- La passation du test durera 15 minutes.

6^e moment : Les entrevues avec nos participants.Scénario :

- Donner des explications avant les entrevues.
- Inviter les apprenants, chacun à son tour à répondre aux questions posées.
- Le temps requis pour chaque participant est 10 minutes.

APPENDICE E

TEST DE COMPRÉHENSION

Instructions

Dans chaque groupe de 3 phrases vous devez choisir la phrase que vous avez lue dans le texte et mettre un X dans le carré en face de la phrase choisie. Vous ne devez pas mettre qu'un seul X par groupe de 3 phrases.

Voici un exemple :

Lisez les 3 phrases et **choisissez la phrase que vous avez lue dans le texte, mettez un X dans le carré en face celle-ci.**

- a) / ☐ / À la fin du printemps québécois, les réjouissances de l'*Halloween* apportent une note de gaieté et d'excitation.
- b) / ☐ / À la fin de novembre, au Canada, le temps est gris et triste.
- c) / ☒ / À la fin de l'automne québécois, l'*Halloween* apporte une note de gaieté et d'excitation.

Pour chacune des pages suivantes, nous voulons que vous donniez votre première réaction. **Vous ne devez, en aucun cas, retourner au texte lu précédemment.**

Le test dure 15 minutes.

Je commence le test à _____ h. _____ min.

Test de compréhension *La fête du Mouton*

1er groupe

- a) / ___ / Comme Garoua est une ville plus grande que Yaoundé, la *fête du Mouton* y est plus impressionnante.
- b) / ___ / La présence d'un plus grand nombre de fidèles dans la Province du Nord ajoute de l'éclat à la *fête du Mouton* à Garoua.
- c) / ___ / Malgré la ferveur évidente qui anime les fidèles à Yaoundé, la *fête du Mouton* à Garoua est plus impressionnante.

2e groupe

- a) / ___ / La *fête du Mouton* est une fête sacrée qui rappelle aux musulmans l'acte d'obéissance de leur patriarche.
- b) / ___ / La *fête du Mouton* commémore le souvenir du sacrifice qu'Abraham fit à Dieu de son fils Ismaël.
- c) / ___ / La *fête du Mouton* est une occasion pour tous les Camerounais d'aller prier dans des lieux sacrés.

3e groupe

- a) / ___ / Dieu dit à Abraham: *Immole plutôt le mouton que voilà à la place de ton fils.*
- b) / ___ / Abraham obéit à Dieu quand il mit sa foi à l'épreuve.
- c) / ___ / Dieu dit à Abraham: *Donne-moi ton fils que voilà en sacrifice.*

4e groupe

- a) / ___ / Le marché central attire les vendeurs de moutons à la veille de la fête.
- b) / ___ / Le marché central est envahi par les marchands de tissus à la veille de la fête.
- c) / ___ / Le marché central lieu de rencontre par excellence n'échappe pas à l'effervescence.

5e groupe

- a) / ___ / La *fête du Mouton* aboutit à la distribution de la viande aux parents et aux amis.
- b) / ___ / La *fête du Mouton* aboutit à la distribution des habits aux pauvres.
- c) / ___ / On immole beaucoup de moutons dans les familles de croyants à la *fête du Mouton*.

6e groupe

- a) / ___ / La viande de *Foulfouli* a la réputation flatteuse d'être très bonne.
- b) / ___ / La viande de *Balla Woila* a la réputation flatteuse d'être très bonne.
- c) / ___ / Le *Foulfouli* et le *BallaWoila* sont des moutons camerounais.

7e groupe

- a) / ___ / Le tourbillon emporte les nouvelles coiffures des femmes et des hommes.
- b) / ___ / Les hommes et les enfants chantent et dansent, emportés par le tourbillon.
- c) / ___ / Le soir de la fête, il y a beaucoup d'animation lors des réjouissances publiques.

8e groupe

- a) / ___ / À la *fête du Mouton*, les fidèles manifestent leur ferveur publiquement.
- b) / ___ / Le jour de la fête les places de la ville sont occupées par des gens qui chantent et dansent.
- c) / ___ / Le jour de la fête les places de la ville fourmillent de croyants.

9e groupe

- a) / ___ / Les hommes rabattent sur leurs épaules, les pans de leur costume.
- b) / ___ / À la *fête du Mouton* les parents et les enfants mettent leurs habits neufs.
- c) / ___ / Le jour de la fête les enfants exposent leurs nouvelles coiffures.

10e groupe

- a) / ___ / Le jour de la fête les enfants restent avec leurs parents.
- b) / ___ / Le jour de la fête les parents accompagnent les enfants auprès des jeunes de leur âge.
- c) / ___ / Le jour de la fête les enfants jouent avec les jeunes fidèles de leur âge.

Je termine le test à _____ h. _____ min.

Test de compréhension *La fête de l'Halloween***1er groupe**

- a) /___/ Quelle joie de passer un après-midi d'école dans un beau déguisement!
- b) /___/ L'après-midi de la fête, les enfants discutent du costume qu'ils vont porter.
- c) /___/ Le jour de la fête les enfants s'amuse beaucoup à l'école.

2e groupe

- a) /___/ Le soir de l'*Halloween* les enfants portent les mêmes masques et les mêmes costumes.
- b) /___/ Les enfants changent de costume chaque année à l'*Halloween*.
- c) /___/ À la maison, on discute du costume qu'on va porter le soir de l'Halloween.

3e groupe

- a) /___/ L'*Halloween* est aussi l'occasion pour ramasser de l'argent pour l'*UNICEF*.
- b) /___/ En effet, depuis quelques années, l'*UNICEF* distribue, dans les écoles des petites tirelires.
- c) /___/ En effet, dans les écoles, depuis quelques années les enfants recueillent des bonbons pour l'*UNICEF*.

4e groupe

- a) /___/ Pour mériter les friandises, les enfants peuvent chanter une petite chanson.
- b) /___/ Quelquefois, on demande d'abord aux déguisés de chanter une petite chanson.
- c) /___/ Seuls les enfants qui chantent une chanson reçoivent des bonbons.

5e groupe

- a) /___/ À la fin de l'hiver québécois, les réjouissances de l'*Halloween* apportent une note de gaieté et d'excitation.
- b) /___/ À la fin de novembre, au Québec, le temps est gris et triste.
- c) /___/ À la fin de l'automne québécois, les réjouissances de l'*Halloween* apportent une note de gaieté et d'excitation.

6e groupe

- a) /___/ En effet, dans tous les quartiers de Québec les enfants se déguisent pour la circonstance.
- b) /___/ Dans les quartiers de Québec les déguisements des enfants amusent les adultes.
- c) /___/ Dans les quartiers de Québec, les adultes ne participent pas à l'Halloween.

7e groupe

- a) / ___ / Les citrouilles sont vidées et servent à fabriquer des masques de sorcières.
- b) / ___ / Une citrouille éclairée dans une maison indique aux enfants qu'ils y recevront des bonbons.
- c) / ___ / Les citrouilles sont vidées et deux yeux, un nez et une bouche sont sculptés.

8e groupe

- a) / ___ / À l'école on fabrique des masques durant le cours d'arts plastiques.
- b) / ___ / Dans les magasins, on organise des concours de costumes pendant la fête.
- c) / ___ / Les plus beaux masques obtiennent une récompense le jour de la fête.

9e groupe

- a) / ___ / Mais la vraie fête commence à la tombée de la nuit.
- b) / ___ / Les enfants attendent qu'il fasse noir pour passer de porte en porte.
- c) / ___ / La *fête de l'Halloween* dure toute une semaine.

10e groupe

- a) / ___ / Les enfants prennent beaucoup de soin à fabriquer leur masque.
- b) / ___ / Peu importe le masque pourvu qu'on soit déguisé.
- c) / ___ / Chacun s'applique et y met toute son originalité.

Je termine le test à _____ h. _____ min.

APPENDICE F

LES ENTREVUES / LE PROTOCOLE POUR LES ENTREVUES

Instructions

Nous vous invitons, chacun à votre tour, à répondre aux questions posées.

Le temps requis pour chaque participant est de 10 minutes.

Vous n'êtes pas obligés de répondre à toutes les questions.

Votre participation est importante pour nous.

Le protocole pour les entrevues :

Questions pour les entrevues

1. Étiez-vous familier (ère) avec

- a) la *fête de l'Halloween* ? : **oui** ☐ **non** ☐
 b) la *fête du Mouton* ? : **oui** ☐ **non** ☐
-

2. Quel est le pourcentage des mots du texte que vous avez compris ?

a) le texte sur la *fête du Mouton*

100% ☐

75% à 100% ☐

50% à 75% ☐

0% à 50 % ☐

b) le texte sur la *fête de l'Halloween* ?

100% ☐

75% à 100% ☐

50% à 75% ☐

0% à 50 % ☐

3. Est-ce que vos connaissances sur le déroulement de la *fête de l'Halloween* vous ont aidé à mieux comprendre le texte sur la *fête de l'Halloween* ?

oui beaucoup ☐

un peu ☐

non ☐

4. Est-ce que vos connaissances sur le déroulement de la *fête de l'Halloween* vous ont aidé à mieux comprendre le texte sur la *fête du Mouton* ?

oui beaucoup ☐

un peu ☐

non ☐

5. Est-ce que vos connaissances sur le déroulement de la *fête du Mouton* vous ont aidé à mieux comprendre le texte sur la *fête de l'Halloween* ?

oui beaucoup ☐

un peu ☐

non ☐

6. Est-ce que vos connaissances sur le déroulement de la *fête du Mouton* vous ont aidé à mieux comprendre le texte sur la *fête du Mouton* ?

oui beaucoup ☐

un peu ☐

non ☐

Les questions 3 et 4 seront posées seulement si l'étudiant a répondu qu'il est familier avec la *fête de l'Halloween*. Les questions 5 et 6 seront posées seulement si l'étudiant a répondu qu'il est familier avec la *fête du Mouton*.

7. Quel texte avez-vous mieux compris, le premier ou le second ?

7.1 **M-H** Avez-vous mieux compris le deuxième texte sur la *fête de l'Halloween* après la lecture du texte sur la *fête du Mouton* ? **oui** ☐ **non** ☐

7.2 **H-M** Avez-vous mieux compris le deuxième texte sur la *fête du Mouton* après la lecture du texte sur la *fête de l'Halloween* ? **oui** ☐ **non** ☐

8. Est-ce que le titre du texte sur la fête vous a donné le goût à le lire ?

La *fête de l'Halloween* : **oui** ☐ **non** ☐

La *fête du Mouton* : **oui** ☐ **non** ☐

9. Est-ce que le sujet de ce texte vous a intéressé ?

La *fête de l'Halloween* : **oui** ☐ **non** ☐

La *fête du Mouton* : **oui** ☐ **non** ☐

10. Lequel des deux textes vous a le plus motivé à le lire : celui avec le sujet familier ou celui avec le sujet non familier ?

☐ *fête du Mouton* (sujet familier / non familier)

☐ *fête de l'Halloween* (familier / non familier)

11. Aimerez-vous en savoir davantage au sujet de la *fête du Mouton*?

oui ☐ **non** ☐

Aimerez-vous en savoir davantage au sujet de la *fête de l'Halloween*?

oui ☐ **non** ☐

12. Questions sur vos habitudes de lecture :

12. 1. Est-ce que vous avez des livres à la maison ?

oui ☐

non ☐

12.2. En dehors des lectures pour le travail et pour les études, lorsque vous avez du temps libre, est-ce que vous lisez ?

oui ☐

non ☐

12.3 Est-ce que vous lisez des journaux ?

oui ☐

non ☐

12.4 Lorsque vous lisez des revues et des journaux, quelles rubriques préférez-vous? (par exemples : sport, culture, actualités, petites annonces)

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M.J. et Starr, B.J. 1982. «Les modèles de lecture». *Bulletin de psychologie*, t. XXV, n. 365. p. 695-704.
- Ahmadi, H. 2007. «Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall». *Reading in a Foreign Language*. Vol., 19, no.1.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Anderson, R. C. et Pearson, P. D. 1984. «A schema-theoric view of basic processes in reading». In *Handbook of reading research*, P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr et Mosenthal (Éd.), p. 255-292. New York : Longman.
- Anderson, R. C. et Pearson, P. D. 1988. «A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension». In *Interactive approaches to second language reading*, P. L. Carrell, J. Devine et D. E. Eskey (Éd.), p. 37-55. Cambridge University Press.
- Arbour, Y. 1999. «Description du développement de scripts familiers et non familiers et des inférences dérivées chez l'enfant de trois à cinq ans». Mémoire en linguistique. Université du Québec à Montréal.

- Armand, F. 1996. «L'élève allophone et le texte documentaire. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique», vol. XXIV, nos 1-2 *Éducation et francophonie*, revue scientifique virtuelle,
Adresse URL : <http://acelf.ca/revue/XXIV12/articles/armand2.html>.
- Barnitz, J. 1986. «Toward the effects of cross-cultural and discourse structure on second language reading comprehension». *Journal of Reading Behaviour*. Vol. 18, no 2, p. 95-116.
- Bartlett, F.C. 1932. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bellezza, F. S. et Bower, G. H. 1982. «Remembering script-based text». *Poetics*, no 11, p. 11-23.
- Bernhardt, E. B. 1991. *Reading development in a second language : Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ : Ablex.
- Bernhardt, E. B. 2000. «Second – Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century». *Handbook of Reading Research*, 2000, vol. 3, p.791-811.
- Bernhardt, E. B. 2005. «Progress and Procrastination in Second Language Reading». *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005, no. 25, p. 133-150.
- Bernhardt, E. B. et Kamil M. L. 1994. «Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses». *Applied Linguistics*, vol.16, no 1, p. 15-34.
- Bertin, C. 1988. «Le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes en langue étrangère». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, no. 3, p.527-535.

- Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bower, G. H., Black, J. B. et Turner, T. J. 1979. «Scripts in memory for text». *Cognitive Psychology*, no 11, p. 117-220.
- Carrell, P. L. 1983. «Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension». *Reading in a foreign language*, vol. 1, no 2, p. 81-92.
- Carrell, P. L., et Eisterhold, J. 1983. «Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*», vol. 17, no 4, p. 553-573.
- Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Collections : Cambridge Applied Linguistics, p. 73-92.
- Cornaire, C. 1991. *Le point sur la lecture en didactique*. Centre Éducatif et Culturel Inc.
- Cziko, G. 1980. Language competence and reading strategies : A comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning*, no 30, p. 101-116.
- Dallé, E.-L. 1988. «Profils socio langagiers, scripts culturels et compréhension de texte écrit par des élèves en situation africaine de contact de langues». Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Dejamonchai, S. 1999. «Importance relative des variables liées au lecteur, au texte et à l'interaction lecteur/texte sur la compréhension écrite en français langue étrangère d'élèves thaï de fin du secondaire». Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Den Uyl, M. et Van Oostendorp, H. 1980. «The use of scripts in text comprehension». *Poetics*, no 9, p. 275-294.

- De Serres, L. 1990 «Effet des scripts culturels sur la compréhension de textes familier et non familier chez l'apprenant adulte anglophone en français langue seconde». Mémoire de maitrise. Université Laval.
- Devine, J. 1987. «The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Carrell, P. L. (Éd.) et al. 1988 , p. 261-277. Cambridge applied linguistic series.
- Eskey, D., et Grabe, W. 1988. «Interactive models for second language reading : perspectives on instruction». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Carrell, P. L. (Éd.) et al. 1988. Cambridge applied linguistic series.
- Fayol, M. 1992. «Comprendre ce qu'on lit; de l'automatisme au contrôle». Dans *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris; Presses Universitaires de France.
- Floyd, P., et Carrell, P.L. 1987. «Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata». *Language Learning*, vol. 37, no. 1, p. 89-108.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Gibson, E. et Levin, H. 1975 *The psychology of reading*. Cambridge. Mass; MIT Press.
- Grabe, W. 1986. «The transition from theory to practice in teaching reading». In *Teaching second language reading for academic purposes*, Dubin, F., Eskey D., and Grabe W. (Éd.), p. 25-48., Reading Mass : Don Mills. Ont. Addison-Wesley c. 1986.
- Hudson, T. 1982. «The Effects of Induced Schemata on the "Short Circuit" in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance». *Language Learning* 32 (1), p. 1-32.

- Johnson, P. 1981. «Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text». *Tesol Quarterly*, vol. 15, no 2, p. 169-181.
- Johnson, P. 1982. «Effects on reading comprehension of building background knowledge». *Tesol Quarterly*, vol. 16, no 4, p. 503-516.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. 1975. «Comment on se rappelle et on résume des histoires». *Languages*, no 40.
- Lindsay, P. et Norman, D. 1980. *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie*. Québec: Éditions Vivantes.
- Minsky, M. 1975. «A framework for representing knowledge». In *The psychology of computer vision*, P. H. Winston (dir.), p. 211-277. New York : Mc Graw-Hill.
- Minsky, M. 1981. «A framework for representating knowledge». In *Mind design J. Hangeland* (dir.), p. 95-128. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit compréhension / production en français langue étrangère*. Paris; CLE International.
- Piaget, J. 1950. *The psychology of intelligence*. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- Piaget, J. 1960. *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France, 1982.
- Piaget, J. 1966. *On the Development of Memory and Identity*. Clark University Press with Barre Publishers. 1968, p. 15.

Préfontaine, C., Godard, L. et Fortier, G. (dir.) 1998. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Les Éditions Logiques.

Pritchard, R. 1990. «The effects of cultural schemata on reading processing strategies». *Reading Research Quarterly*, fall 1990, vol. 25, no 4.

Romdhane, M., Gombert J-É et Belajouza M. 2003 *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Presses Universitaires de Rennes.

Rumelhart, D. E., 1980. «Schemata : the building blocks of cognition». In *Theoretical issues in reading comprehension : Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*, R. J. Spiro, Bruce, B. C. and Brewer, W. F. (Éd.), Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Schank, R. 1982. *Reading and understanding : Teaching from the perspective et artificial intelligence*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Schank, R. et Abelson, R. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures* Hillsdale, N.Y., Lawrence Erlbaum.

Smith, F. 1971. *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning To Read*. New York Holt, Rinehart and Winston.

Spiro. R. J. 1977. «Remembering information from text : The «state of schema» approach». In *Schooling and the acquisition of knowledge*, R. C. Anderson, P. J. Spiro et W. E. Montague (dir.), p. 137-165. Hillsdale, NJ : LEA.

Spiro, R. J., Bruce, B. C. et Brewer, W. F. (dir.publ.) 1980. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Steffensen, M. S., Joag-Dev, C., et Anderson, R. C. 1979. «A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, p.10-29.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Les Éditions Logiques, 1992.